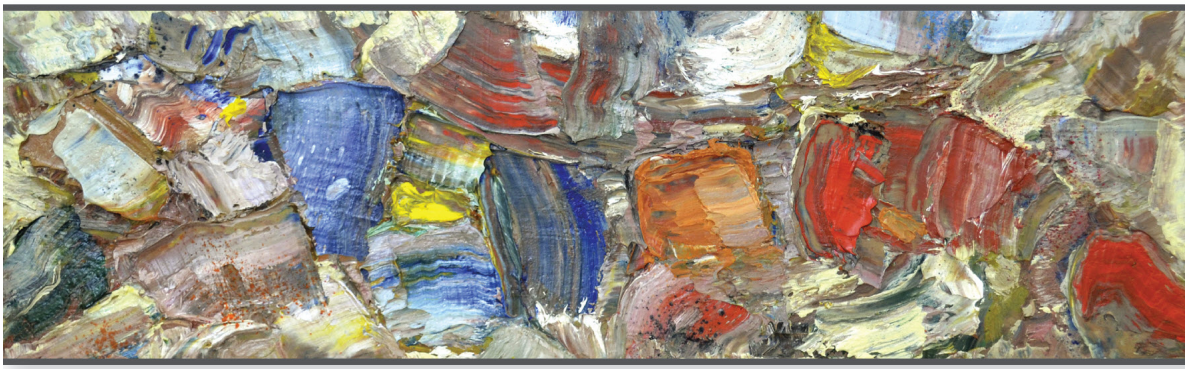


Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec

Guy Bélanger, Ph.D.
Denis Boisvert, M.Bibl.
Marie-Michèle Lemieux, M. Éd.
Catherine Séguin, M.Si.

Université du Québec

Les serpents de neige 11

Données bibliographiques 15

Remerciements 17

Avant-propos 21

Présentation de l'équipe de recherche 27

Résumé 35

Abstract 39

Liste des tableaux 43

Liste des figures 49

Liste des équations 53

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes 55

Introduction 57

Chapitre 1 - Le problème 63

- La situation problématique ... 64
- Les facteurs en cause ... 71
- La synthèse des écrits pertinents ... 73
- Le cadre de référence ... 74
- La solution proposée ... 75
- Les retombées attendues ... 76

Chapitre 2 - La recension des écrits 79

- Pratiques de formation documentaire ... 80
- Compétences informationnelles ... 85
- Collaboration interprofessionnelle et interservice ... 90
- Collaboration entre bibliothécaires et enseignants universitaires ... 92
- Collaboration avec les différentes instances universitaires ... 94
- Méthodes pédagogiques ... 95
- Technologies de l'information et de la communication et formation documentaire ... 100

Charge de travail du bibliothécaire-formateur 103
Rôle du bibliothécaire 105
Formation continue du bibliothécaire-formateur 109
Rôle et place de l'évaluation 110
Évaluation des compétences informationnelles 110
Évaluation du bibliothécaire-formateur 113
Évaluation des formations documentaires 114
Cadre de référence du concept de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 115
Les acteurs 119
Les finalités 119
Le contexte 120
Les représentations 121
Conclusion 123

Chapitre 3 - Le devis de recherche 125

Type d'étude 127
Milieu 127
Définitions opérationnelles des termes 128
Phase de validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire 131
Population cible et échantillon 131
Recrutement des experts 131
Contrôle des variables internes et externes 134
Déroulement des activités 134
Collecte de données 136
Plan d'analyse des données 137
Phase d'expérimentation d'un processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 139
Mesure de la qualité des formations documentaires 140
Population cible et échantillon 140
Recrutement 141
Collecte des données 141
Mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle 144
Population cible et échantillon 144
Recrutement 145
Collecte des données 146
Contrôle des variables internes et externes 147
Déroulement des activités 148
Phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 150

Recrutement 150
Déroulement des activités 151
Collecte de données 152
Analyse des résultats 155

Chapitre 4 - Les résultats 157

Phase de validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire 158
Résultats obtenus lors de la première consultation des experts 159
Résultats obtenus lors de la seconde consultation des experts 181
Synthèse des résultats obtenus au terme des deux consultations des experts 190
Phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 193
Résultats obtenus pour la qualité des formations documentaires 194
Conception de la formation 195
Objectifs d'apprentissage 196
Méthodes d'enseignement 197
Activités d'apprentissage 197
Structure de la formation documentaire 198
Prestation du bibliothécaire-formateur 198
Présentation des objectifs et du déroulement de la formation 200
Efficacité de la communication 201
Gestion du temps 202
Disponibilité du formateur 202
Gestion des imprévus 203
Évaluation des apprentissages 203
Connaissances disciplinaires du formateur 204
Formation initiale et continue 204
Infrastructure 205
Charge de travail du formateur 206
Résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle et interservice 207
Collaboration avec l'enseignant universitaire 210
Collaboration entre formateurs 211
Collaboration (autres) 211
Phase d'expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 212
Résultats obtenus pour la question de recherche visant à identifier les forces en matière de pratiques de formation documentaire 213
Prestation du formateur 216
Compétences du formateur 218
Relation avec l'enseignant universitaire 219
Conception de la formation 220
Infrastructure 221

Résultats obtenus pour la question de recherche visant à identifier les points faibles en matière de pratiques de formation documentaire 221
Collaboration 224
Méthodes pédagogiques 226
Charge de travail du formateur 228
Infrastructure 228
Formation continue 229
Évaluation des apprentissages 229
Promotion de la formation documentaire 230
Les causes associées aux principaux points faibles identifiés 230
Collaboration 231
Méthodes pédagogiques 240
Charge de travail du formateur 249

Chapitre 5 - La discussion 255

La phase de validation des critères de qualité 256
Représentativité de l'échantillon de critères constitué 257
Représentativité de l'échantillon d'experts constitué 257
Déroulement des activités de recherche 258
Les résultats du processus de validation 259
Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Conception de la formation documentaire 261
Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Prestation de la formation documentaire 263
Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Collaboration 266
Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Compétences informationnelles 268
La phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 274
Mesure de la qualité des formations documentaires 275
Représentativité des échantillons constitués 275
Déroulement des activités de recherche 275
Mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle 279
Représentativité des échantillons constitués 279
Déroulement des activités de recherche 280
La phase d'expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 281
Représentativité de l'échantillon constitué 281
Déroulement des activités de recherche 282
Préparation des cercles de qualité 282
Expérimentation du processus d'évaluation des résultats 283
Commentaires des cercles de qualité 286
Résultats du processus d'évaluation 288
Synthèse des forces relevées par les cercles de qualité 289
Prestation du formateur 290
Compétences du formateur 290

Relations avec l'enseignant universitaire 291
Conception de la formation et Infrastructure 292
Synthèse des points faibles et des causes associées 294
Collaboration 294
Culture et pratiques organisationnelles 295
Absence de planification/coordination 296
Promotion 298
Vers une pratique collaborative 298
Méthodes pédagogiques 303
Charge de travail du formateur 307
Limites de l'étude 308
Limites liées au processus de validation 308
Limites liées au processus d'expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 309
Limites liées au processus d'expérimentation de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 310

Chapitre 6 - Les recommandations 313

Changement de paradigme (changer notre façon de voir les choses) 315
Développer une approche collaborative interdisciplinaire axée sur une véritable relation d'interdépendance 317
Définir et adopter un cadre commun de référence des compétences informationnelles 322
Implanter des pratiques pédagogiques et responsabiliser les étudiants à l'égard de leur apprentissage 326
Assurer un suivi de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 328
Créer des espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles 331
La création d'un groupe d'experts en soutien à la gouvernance stratégique à l'échelle du réseau de l'Université du Québec en matière de développement des compétences informationnelles 332
La création d'un espace de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle locale 333
Concevoir et instaurer un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 337
Considérations pour la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 343
Se doter d'outils de travail collaboratifs permettant de développer une plus grande interdépendance entre les acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles 345

Exemple d'un outil optimisant l'instauration d'une pratique collaborative en matière de développement des compétences informationnelles 351
Synthèse des recommandations émises 355
Recommandations pour les recherches futures 356

Conclusion 359

Références 363

Annexe 1 : Lignes directrices précisant les meilleures pratiques d'un programme institutionnel de formation documentaire (ACRL, 2011) 379

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement destiné aux experts participant à la validation des critères 383

Annexe 3 : Critères soumis aux bibliothécaires-formateurs et aux enseignants universitaires à des fins de validation (regroupés par catégories) 391

Annexe 4 : Certificat d'éthique No CÉR-79-516 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la validation des critères de qualité de pratiques de développement des compétences informationnelles 417

Annexe 5 : Questionnaires destinés aux étudiants pour la mesure de la qualité des formations documentaires 419

Annexe 6 : Distribution des critères selon leur catégorie dans les 5 questionnaires destinés à mesurer la qualité des formations documentaires auprès des étudiants ayant assisté à une formation documentaire 431

Annexe 7 : Lettre d'invitation adressée aux bibliothécaires-formateurs du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'expérimentation de la phase de mesure 437

Annexe 8 : Questionnaires destinés à la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle (soumis aux bibliothécaires-formateurs) 443

Annexe 9 : Lettre d'invitation adressée aux enseignants universitaires du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'expérimentation de la phase de mesure 449

Annexe 10 : Questionnaire destiné à la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle (soumis aux enseignants universitaires) 455

Annexe 11 : Distribution des critères selon leur catégorie dans les 3 questionnaires destinés à mesurer la collaboration interprofessionnelle auprès des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires 459

Annexe 12 : Plan de la séance d'information/formation sur la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire 463

Annexe 13 : Certificat d'éthique No CÉR-81-545 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la mesure de la qualité des formations documentaires 467

Annexe 14 : Certificat d'éthique No CÉR-82-556 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle 469

Annexe 15 : Guide relatif à la constitution des cercles de qualité 471

Annexe 16 : Guide du processus d'évaluation des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire 479

Annexe 17 : Guide de rédaction de la synthèse des évaluations des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire 495

Annexe 18 : Certificat d'éthique CÉR-84-573 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la phase d'expérimentation du processus d'évaluation 503

Annexe 19 : Rapport de qualité des pratiques de formation documentaire produit à l'échelle du réseau de l'Université du Québec 505

Annexe 20 : Liste des 146 critères opérationnalisés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 535

Annexe 21 : Liste des 97 critères validés représentant de bonnes pratiques à intégrer en matière de développement des compétences informationnelles 541

Annexe 22 : Liste des 75 critères précisant les compétences informationnelles à développer chez les étudiants 549

Annexe 23 : Recommandations d'amélioration et commentaires formulés par les cercles de qualité à la suite de l'expérimentation du processus d'évaluation des pratiques de formation documentaire 553

Notes 559

Les serpents de neige

Les serpents de neige
(oeuvre en page couverture)

Pour un artiste, une œuvre d'art prend forme à partir du moment où il en vient, comme le mentionnait Jacques Hurtubise: «à éliminer les éléments qui détournent l'attention de la forme et de l'interaction d'un tableau». C'est à partir de ce moment qu'un tableau prend sa véritable dimension, qu'il acquiert toute sa valeur esthétique de manière à offrir une nouvelle appréhension de l'espace que nous occupons que ce soit par les nouveautés aussi bien stylistiques que techniques définissant l'œuvre produite. Le travail de l'artiste contribue, tout comme les chercheurs, à la transformation et au renouvellement des regards posés sur des pratiques établies, mais aussi dans l'esprit de Bachelard à remplacer des savoirs et des conceptions statiques par de nouveaux paradigmes basés sur une approche systémique de la complexité ou d'une réflexion en mouvement, ouverte sur de nouvelles perspectives, permettant d'entrevoir l'avenir différemment.

À partir d'une pluralité de points de vue, par essais et erreurs dans le cadre d'un processus d'expérimentation portant sur la combinaison de couleurs chaudes et froides, la juxtaposition de formes statiques et dynamiques dans des espaces rapprochés afin de donner vie au tableau, mais surtout avec acharnement, la pièce qui s'intitule «Les serpents de neige» regroupait sur la palette de l'artiste des pigments en bataille, peu enclins à se mélanger les uns aux autres, isolés dans leurs tubes de couleurs d'origine. Les couleurs et les formes générées par les frottements de la spatule ont fait l'objet de transformations et d'incertitudes pour donner lieu finalement au phénomène de l'apparition d'un nouveau paysage qui est plus que la somme de ses parties, mais une abstraction d'une réalité complexe susceptible d'apporter du rêve, de trouver bienveillance dans notre imaginaire.

Denis Boisvert

Bien que mes compétences en matière d'art pictural s'avèrent très limitées, j'ai été conquis par *Les serpents de neige* dès le premier regard. Il est rare de pouvoir établir des liens si significatifs entre la créativité dont fait preuve l'artiste et la rigueur exigée de la part du chercheur, mais ma réaction spontanée a été de dire «*...mais ... c'est exactement ça*».

Cette œuvre traduit d'une manière fort pertinente la posture épistémologique adoptée dans le cadre de la présente étude, à savoir l'interprétativisme. En effet, le but recherché par les adeptes de ce paradigme consiste à donner un sens à une réalité telle qu'elle est perçue objectivement et subjectivement. L'interprétation de cette oeuvre oblige inévitablement l'observateur à trouver un sens à ces formes et à ces couleurs afin de lui attribuer une représentation ou une signification particulière. Or, cette représentation sera forcément influencée par l'observateur lui-même (des personnes différentes en viendront à des représentations différentes), par l'expérience de l'observateur (le contexte dans lequel il évolue influencera sa vision) ainsi que par ses aspirations (les finalités qu'il poursuit généralement). Or, ces quatre grands concepts - l'acteur - le contexte - les finalités - les représentations - constituent les assises fondamentales du cadre intégrateur de la qualité adopté dans le cadre de la présente étude. À l'image du processus d'évaluation de la qualité, cette oeuvre nous permet de comprendre que les multiples représentations adoptées par les différents observateurs (ou acteurs) ne doivent pas être vues comme étant compétitives (une représentation ne se veut pas supérieure à une autre), mais plutot comme étant complémentaires. La réalité étant si complexe qu'une seule représentation ne suffit pas à l'expliquer.

Guy Bélanger

 © Bélanger et al., 2017

Données bibliographiques

Bélanger, 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 [Rapport de recherche]. Québec: Université du Québec.

Versions numériques publiées par Concept inf. inc.
Saint-Joseph-de-Lepage, Québec, Canada
2017

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017.

ISBN 978-2-9816731-0-7 Version PDF (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017.pdf)
ISBN 978-2-9816731-1-4 Version HTML (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/index.html
Note : Ce format doit préférablement être visualisé à l'aide des navigateurs Firefox, Chrome ou Microsoft Edge. Le navigateur Internet Explorer n'affiche pas correctement les caractères ASCII étendus (caractères accentués et caractères spéciaux)
ISBN 978-2-9816731-3-8 Version eBook (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017-eBook.exe)
ISBN 978-2-9816731-4-5 Version ePub (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017.epub)
ISBN 978-2-9816731-5-2 Version Kindle (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017-Kindle)

Copyright © Bélanger, Guy; Boisvert, Denis; Lemieux, Marie-Michèle; Séguin, Catherine, 2017

Cette ressource est mise à disposition selon les termes de la licence Creative commons précisant les termes d'attribution et l'interdiction d'utilisation commerciale et de modifications

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Le lecteur est invité à consulter la version Web du rapport de recherche afin de bénéficier de plus de fonctionnalités en matière de navigation et de recherche. Cette version est accessible à l'adresse suivante: http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/index.html.

Remerciements

Sans l'engagement et la participation active de nombreux membres de la communauté du réseau de l'Université du Québec (des bibliothécaires et des professeurs qui ont accepté de participer en tant qu'experts à la phase de validation, des bibliothécaires-formateurs, des enseignants universitaires et des étudiants qui ont répondu aux questionnaires de mesure de la qualité, des membres des cercles de qualité[151] qui ont procédé à l'évaluation des résultats, des directeurs des services des bibliothèques et des doyens des études qui ont permis la diffusion des invitations aux personnes concernées, des membres du comité de pilotage qui ont entériné les décisions stratégiques relatives à la bonne marche du projet), il aurait été impossible d'en arriver aux résultats obtenus. Nous tenons à les remercier très sincèrement d'avoir accepté, dans le cadre d'un tel projet, de mettre à profit leur expertise aussi essentielle à la réussite universitaire qu'au développement de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles en milieu universitaire.

Octroi de la subvention de recherche

Nous tenons à faire part de toute notre gratitude à l'endroit des vice-recteurs à l'enseignement et à la recherche des établissements de l'Université du Québec pour avoir reconnu la pertinence de réaliser une telle étude à l'échelle de notre réseau et de nous avoir accordé une subvention de 90 000 $ provenant du volet *Actions stratégiques en formation, recherche et création* du Fonds de développement académique du réseau (FODAR[56]). Sans ce soutien financier, ce projet de recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Experts, répondants et participants aux cercles de qualité

La réussite d'un projet comme le nôtre requiert la participation d'un grand nombre de collaborateurs regroupant les experts ayant validé les critères, les répondants aux questionnaires lors de la mesure, ainsi que les participants des cercles de qualité.

D'abord, des experts à titre de professeurs et de bibliothécaires ont accepté de s'impliquer volontairement plusieurs heures pour procéder à la validation des critères de qualité associés aux pratiques de formation documentaire. Sur le plan méthodologique, il s'agissait d'une phase cruciale du projet de recherche devant guider les étapes

subséquentes. Le concours de ces experts était par conséquent essentiel et nous leur en sommes très reconnaissants.

À la deuxième phase de déroulement du projet de recherche, les bibliothécaires collaborant aux pratiques de formation documentaire ont réservé une partie de leur temps de formation à soumettre des questionnaires aux étudiants afin de récolter les données de la mesure. Ces outils de mesure ont été soumis à 1 760 étudiants répartis dans les établissements participants.

Enfin, lors de la phase d'évaluation des résultats, les membres des cercles de qualité regroupant des directeurs de bibliothèques, des bibliothécaires, des enseignants universitaires et des étudiants ont évalué les résultats obtenus au sein de leur établissement à partir de données collectées de manière à enrichir la compréhension et l'analyse des résultats obtenus en tenant compte des particularités locales et en émettant de précieux commentaires.

Comité des bibliothèques de l'Université du Québec

Nous sommes particulièrement redevables au Comité des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec de sa collaboration. Dans une perspective de partage des ressources et par souci d'offrir des services de haute qualité adaptés aux besoins des étudiants, les directeurs de bibliothèques n'ont pas hésité à se questionner sur la qualité des pratiques de formation documentaire offertes depuis plus de dix ans, de poser un diagnostic afin de développer une compréhension commune et approfondie du sujet à l'aide de données probantes et ainsi d'accepter d'inscrire leur réflexion dans le cadre d'un projet de recherche concernant la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. Cette démarche stratégique permettra aux directeurs d'identifier les forces et les opportunités d'amélioration des pratiques de formation documentaire leur permettant éventuellement de se doter d'un plan d'action entourant tous les aspects du développement des compétences informationnelles à partir d'une vision partagée de changement. Nous les remercions également de leur soutien au comité de travail tout au long du projet.

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

Nous remercions tous les membres du groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI) de l'Université du Québec. Précieux collaborateurs, avant même le début du projet, ces derniers ont été sollicités afin de partager leur vision du projet de recherche et de ses retombées. Engagés dans l'ensemble des étapes du projet, ils ont également été porteurs de dossier dans leur établissement afin d'assurer le bon fonctionnement des trois phases de déroulement de la recherche, de relayer l'information et de faciliter la communication entre les acteurs concernés.

Direction du soutien aux études et des bibliothèques de l'Université du Québec

Nous remercions particulièrement Mme Caroline Lessard, directrice du soutien aux études et des bibliothèques pour avoir cru en ce projet et avoir mis à notre disposition des ressources importantes pour la réalisation de ce projet et la rédaction du rapport de recherche.

Avant-propos

Le présent rapport de recherche intitulé «*Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec*» s'inscrit dans les projets subventionnés par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR 56) de l'Université du Québec. Ce rapport a été déposé à la Commission de l'enseignement et de la recherche de l'Université du Québec le 7 juin 2017. Il interpelle divers types d'acteurs universitaires, issus du milieu documentaire ou non.

Livrables produits au terme de l'étude

Lors de la planification du projet, le comité de travail s'était engagé à produire les livrables suivants:

- Liste des 146 critères validés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 536;
- Liste des 75 critères validés précisant les compétences informationnelles transversales à développer chez les étudiants; 550
- Liste des 97 critères validés précisant les bonnes pratiques à intégrer en matière de développement des compétences informationnelles; 542
- Un portrait de la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec 194;
- Les questionnaires construits:

Questionnaire nº 1 mesurant la qualité des formations documentaires auprès des étudiants

Questionnaire nº 2 mesurant la qualité des formations documentaires auprès des étudiants

Questionnaire nº 3 mesurant la qualité des formations documentaires auprès des étudiants

Questionnaire nº 4 mesurant la qualité des formations documentaires auprès des étudiants

Questionnaire nº 5 mesurant la qualité des formations documentaires auprès des étudiants

Questionnaire nº 6 mesurant la qualité de la collaboration interprofessionnelle auprès des enseignants universitaires

Questionnaire nº 7 mesurant la qualité de la collaboration interprofessionnelle auprès des bibliothécaires-formateurs (questionnaire qui doit être rempli pour chaque discipline dans laquelle intervient un bibliothécaire-formateur)

Questionnaire nº 8 mesurant la qualité de la collaboration interprofessionnelle auprès des bibliothécaires-formateurs

- Les recommandations 314 permettant de développer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiants universitaires.

Afin d'assurer la pleine compréhension de la terminologie employée dans ce rapport, nous proposons une liste des termes inhérents au projet ainsi que leur définition retenue dans la section «Définition opérationnelle des termes 128» du devis de recherche.

Ce rapport de recherche est disponible dans les formats suivants:

ISBN : 978-2-9816731-0-7

Plusieurs versions sont disponibles en format PDF, à savoir:

- le rapport complet;
- un résumé de deux pages 36;
- un résumé de deux pages en anglais 40;
- un résumé de 225 mots;
- un résumé de 100 mots.

ISBN : 978-2-9816731-1-4

Une version numérique en format WEB (HTML) disponible à l'adresse suivante: http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/index.html qui permet de consulter davantage de ressources telles que les diaporamas utilisés lors des séances de formation destinées aux directeurs des services de bibliothèques ainsi qu'aux membres des cercles de qualité. Cette version comporte davantage de fonctionnalités de navigation et de recherche. Ce format doit préférablement être visualisé à l'aide des navigateurs Firefox, Chrome ou Microsoft Edge. Le navigateur Internet Explorer n'affiche pas correctement les caractères ASCII étendus (caractères accentués et caractères spéciaux).

ISBN : 978-2-9816731-3-8

Une version numérique en format e-Book pour les systèmes d'exploitation Windows qui contient l'intégralité du rapport de recherche dans un seul fichier exécutable (.EXE). Ce fichier est transmis en format ZIP. (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017-eBook.exe).

ISBN : 978-2-9816731-4-5

Une version numérique en format ePub qui contient l'intégralité du rapport de recherche dans un seul fichier exécutable. (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017-ePub.epub).

Une version numérique pour les liseuses Kindle qui contient l'intégralité du rapport de recherche. (http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Rapport-FODAR-CI-2017-Kindle.mobi).

ISBN : 978-2-9816731-5-2

Publications

Au moment de la publication du présent rapport, les travaux effectués dans le cadre de cette recherche avaient donné lieu aux publications suivantes:

- Bélanger, G., Lemieux, MM., Boisvert, D. (à paraître). Mesure et évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec. Article scientifique publié dans les actes du IX Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, France.
- Bélanger, G., Lemieux, MM., Boisvert, D. (2017). Mesure et évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec. Conférence prononcée dans le cadre du IX Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, 14 juin 2017, Grenoble, France.
- Lemieux, MM., Bélanger, G., Boisvert, D. (2017). Mesure et évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec. Conférence prononcée dans le cadre du 85e Congrès de l'ACFAS. Université McGill, 8 mai 2017, Montréal.
- Bélanger, G., Lemieux, MM., Boisvert, D. (2017). Mesure et évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec. Conférence prononcée dans le cadre du Forum sur la recherche en bibliothéconomie de l'Université Concordia, 28 avril 2017, Montréal.
- Bélanger, G., Boisvert, D., Lemieux, MM, Séguin, C. (2016). La collaboration interprofessionnelle en matière de compétence informationnelle: Un défi à relever ... et vite! Conférence présentée dans le cadre du 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 6 juin 2016, Lausanne, Suisse.
- Allnutt, V., Bélanger, G., Boisvert, D., Lemieux, M.M., Séguin, C. (2015). Validation et mise à l'essai de critères de qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Conférence présentée dans le cadre du Congrès de l'ACFAS, 26 mai 2015, Rimouski.

- Bélanger, G., Boisvert, D., Allnutt, V., Lemieux, M.M., Séguin, C. (2015). Qualité des pratiques de formation documentaires: Une affaire de collaboration ! Conférence présentée dans le cadre du Colloque international « Former aux compétences informationnelles à l'heure du web 2.0 et des discovery tools. », 18 mai 2015, Gembloux, Belgique.
- Séguin, C., Bélanger, G., Boisvert, D., Allnutt, V., Lemieux, M.M. (2014). Un projet de recherche visant à évaluer la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec: aspects novateurs et conditions de réussite. Conférence présentée dans le cadre du Congrès des milieux documentaires du Québec. Palais des congrès, 2 décembre 2014.

Présentation de l'équipe de recherche

Le projet de recherche, dirigé par M. Guy Bélanger, professeur en sciences infirmières à l'Université du Québec à Rimouski, a été réalisé par un comité de travail et appuyé par un comité de pilotage. Le responsable administratif du projet de recherche et de la subvention FODAR[56] a été M. Denis Boisvert, directeur du Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Rimouski. Afin d'assurer un suivi et une coordination des travaux, MM. Bélanger et Boisvert ont siégé à la fois au comité de pilotage et au comité de travail.

Présentation des membres du comité de pilotage

Le comité de pilotage du projet de recherche a assuré la bonne gestion du projet et a entériné les travaux de recherche exécutés par les membres du comité de travail. Le comité de pilotage a tenu huit rencontres par téléconférence pour effectuer le suivi nécessaire lors des étapes charnières du projet de recherche. Les personnes suivantes ont participé à titre de membres du comité de pilotage:

Mme **Anne Bourgeois** *(jusqu'en février 2015)*
Directrice de la bibliothèque des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal

Mme **Louise Guy** (*à partir de février 2015, en remplacement de madame Anne Bourgeois)*
Directrice de la bibliothèque des arts et de la bibliothèque de musique de l'Université du Québec à Montréal

Mme **Johanne Belley** (*jusqu'en avril 2016*)
Directrice du Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Chicoutimi

M. **Luc Boudreault** (*à partir de décembre 2016 en remplacement de* madame Johanne Belley)
Directeur intérimaire du Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Chicoutimi

M. **Jean-Philippe Pouliot**
Bibliothécaire à l'Université du Québec à Chicoutimi

M. **Guy Bélanger**, chercheur principal

Professeur à l'Université du Québec à Rimouski

M. **Denis Boisvert**, responsable du projet

Directeur du Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Rimouski

Mme **Marie-Michèle Lemieux**

Agente de recherche à l'Université du Québec

Mme **Caroline Lessard**

Directrice du soutien aux études et des bibliothèques à l'Université du Québec

Présentation des membres du comité de travail

Les membres du comité de travail du projet de recherche ont participé aux diverses étapes du projet en tant qu'équipe de recherche. Pour réaliser son mandat, le comité de travail s'est rencontré, de juin 2013 à octobre 2015, plus de 60 fois en vidéoconférence et a tenu quatre journées de travail en présence pour préparer la phase de validation des critères de qualité ainsi que la phase d'expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire. Par la suite, la phase d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire à l'échelle du réseau a nécessité environ 40 rencontres du comité de travail. Ces rencontres ont également permis de rédiger les recommandations et la discussion des résultats de recherche. Le comité de travail se composait des personnes suivantes:

Mme **Vanessa Allnutt,** Bibliothécaire à l'Université du Québec à Rimouski

Vanessa Allnutt a été bibliothécaire l'UQAR de novembre 2011 à octobre 2015. Elle y a offert des séances de formation documentaire dans diverses disciplines (éducation, éthique et gestion) et a contribué à la mise sur pied d'outils destinés au développement des compétences informationnelles des étudiants, notamment la «Boîte à outils technopédagogiques en sciences infirmières». Elle a été membre du GT-PDCI en 2012. Elle est titulaire d'une maîtrise en langue et littérature françaises de l'Université McGill ainsi que d'une maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information (option Recherche) de l'Université de Montréal. Elle se spécialise dans les approches qualitatives.

Responsabilités dans le projet:

Vanessa Allnutt a participé aux activités initiales du projet de recherche: recension des écrits, développement des outils de collecte de données, présentation au Congrès des milieux documentaires de 2015.

M. **Guy Bélanger**, chercheur principal. Professeur à l'Université du Québec à Rimouski

Guy Bélanger est titulaire d'un doctorat en administration de la santé de la Faculté de médecine de l'Université de Montréal. La mesure et l'évaluation de la qualité des soins et des services de santé dans une perspective d'amélioration continue constitue son principal domaine d'expertise. Depuis une vingtaine d'années, il œuvre dans la validation et le développement d'instruments de mesure de la qualité des soins et des services de santé (courte durée, longue durée, ambulatoires, soins et services à domicile, utilisation de la contention et de l'isolement). Il a également développé des systèmes d'information qui sont exploités en France et au Québec afin d'optimiser un processus intégré de gestion de la qualité par une équipe clinico-administrative. Il agit à titre de consultant dans plusieurs établissements de soins au Québec. M. Bélanger a été responsable du projet «Boîte à outils technopédagogiques en sciences infirmières» qui consiste en un recueil d'outils spécialisés dans le développement des compétences informationnelles des étudiants de premier et de deuxième cycles en sciences infirmières. Cet outil est déjà utilisé par plusieurs professeurs et étudiants des établissements de l'Université du Québec et par d'autres universités québécoises et canadiennes. Soulignons que la conception et le développement de cette ressource ainsi que sa participation active au présent projet de recherche ont permis à M. Bélanger d'obtenir le Prix d'excellence en innovation pédagogique de l'Université du Québec en 2014.

Responsabilités dans le projet:

Guy Bélanger a agi à titre d'expert en matière de développement métrologique des instruments qui ont servi à mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Il a dirigé les activités scientifiques de détermination d'un cadre de référence intégrateur des diverses perspectives en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiantes et étudiants, de validation nominale des critères de qualité auprès des experts consultés et de création des questionnaires. Il a agi également à titre de formateur et de consultant pour

aider les cercles de qualité lors du processus d'évaluation des résultats obtenus et dans la détermination d'objectifs guidant les plans d'action.

M. **Denis Boisvert**, responsable administratif du projet. Directeur du Service de la bibliothèque de l'Université du Québec à Rimouski

Depuis son entrée en fonction en 2002 à titre de directeur du Service de la bibliothèque de l'UQAR, Denis Boisvert a participé à la réalisation de divers projets associés au développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec, dont celui portant sur l'adoption du «Programme de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec» (PDCI) dans le cadre d'un projet FODAR.

En 2011, en collaboration avec le département des sciences de l'éducation de l'UQAR, il collabore à la mise sur pied d'un laboratoire d'expérimentation sur les nouveaux dispositifs d'écriture et de lecture. Dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges, à la suite de l'obtention d'une aide financière de 87 500 $ du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), en collaboration avec le Cégep de Lévis-Lauzon, il participe au déploiement du projet «Bibliothèques accessibles à l'aide d'applications pour appareils mobiles». Ce projet a permis le déploiement d'une interface web commune pour appareils mobiles servant huit bibliothèques universitaires du réseau de l'Université du Québec et neuf cégeps situés dans neuf régions du Québec. Il a participé à la création et à la mise sur pied d'un modèle de gestion participative dans huit bibliothèques du réseau de l'Université du Québec en lien avec l'implantation d'un nouveau système intégré de gestion de bibliothèques. Ce projet réalisé entre 2006 et 2009 a permis d'introduire des services avant-gardistes en appui à l'enseignement et à la recherche. En 2011, l'Association canadienne du personnel administratif universitaire (ACPAU) a décerné aux dirigeants de ces huit bibliothèques universitaires le Prix de la qualité et de la productivité dans la catégorie Prix régional du Québec. Denis Boisvert est titulaire d'une maîtrise en bibliothéconomie de l'Université de Montréal depuis 1980. Il a grandement collaboré à la gestion des bibliothèques associées à des réseaux, à des modes de partage des ressources et à la mutualisation de services.

Responsabilités dans le projet:

À titre de membre du comité de pilotage et du comité de travail, il a assuré la bonne gestion du projet et supervisé les travaux de recherche exécutés par les membres du groupe de travail. Il a permis d'assurer une communication ouverte et régulière des attentes exprimées par le Comité des bibliothèques de manière à bien répondre aux objectifs du projet en tenant compte de l'évolution des activités de recherche et des résultats obtenus au terme de chacune des étapes inscrites au calendrier de travail. Il a constamment veillé à doter ce rapport d'un niveau de langage clairement compréhensible. L'intelligibilité des propos a toujours été au coeur de ses préoccupations tout au long de la rédaction de ce rapport.

Mme **Marie-Michèle Lemieux,** Agente de recherche à l'Université du Québec

Au service de l'Université du Québec depuis 2010, avant de s'investir dans ce projet de recherche, Marie-Michèle Lemieux a soutenu, coordonné et participé à divers projets au sein du groupe de travail sur la promotion du développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec qui touchaient le partage de connaissances et d'expériences, la mise en commun des ressources, le développement d'outils technopédagogiques, tout comme la sensibilisation et la promotion des compétences informationnelles auprès des clientèles visées (étudiants et enseignants universitaires). Diplômée de l'UQAR en éducation au baccalauréat et à la maîtrise, elle est impliquée dans divers travaux du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique du réseau qui réalise, entre autres, des ressources rendues disponibles sur le Portail du soutien à la pédagogique universitaire du réseau de l'Université du Québec[28].

Responsabilités dans le projet:

Marie-Michèle Lemieux a participé au projet de recherche depuis ses débuts en coordonnant les différentes activités. Elle s'est impliquée dans les différentes phases de la recherche, notamment, en ce qui concerne la révision des énoncés de critères de qualité, leur organisation sémantique, la création des questionnaires de mesure de la qualité des formations documentaires et de la collaboration interprofessionnelle, la coordination de la phase de mesure et l'analyse des résultats de l'évaluation, particulièrement en animant les séances de travail ayant permis l'évaluation des résultats au niveau de l'ensemble du

réseau. Elle a été impliquée dans la rédaction du rapport de recherche ainsi que dans la diffusion des résultats à titre de conférencière. Elle a agi à titre de secrétaire d'assemblée pour le comité de pilotage et en a assuré le suivi avec le comité de travail.

Mme **Catherine Séguin,** Bibliothécaire à l'Université du Québec en Outaouais

Titulaire à la maîtrise en sciences de l'information de l'Université de Montréal depuis 2004, Catherine Séguin est bibliothécaire à l'UQO depuis juillet 2006. Elle offre des séances de formation documentaire dans diverses disciplines, notamment en sciences infirmières, en travail social et en sciences de l'administration. Elle a un intérêt marqué pour les compétences informationnelles, les pratiques de formation documentaire et la mesure. En ce sens, elle est membre du GT-PDCI depuis janvier 2009 et elle a contribué à la mise sur pied d'outils destinés au développement des compétences informationnelles des étudiants, notamment des ressources de la page web du GT-PDCI.

Responsabilités dans le projet:

Catherine Séguin a participé aux étapes suivantes du projet: recension des écrits, développement des outils de collecte de données, analyse des résultats des trois phases du projet, gestion bibliographique et diffusion des résultats.

Trois personnes se sont jointes au comité de travail de manière ponctuelle, il s'agit de:

- **Sonia Santerre**, secrétaire de direction au Service de la bibliothèque à l'Université du Québec à Rimouski;
- **Amélie Roy**, bibliothécaire à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis);
- **Isabelle Beaulieu**, auxiliaire de recherche à l'Université du Québec à Rimouski.

Les établissements participants à la recherche

Les établissements du réseau de l'Université du Québec suivants ont participé à cette étude:

Université du Québec à Montréal (UQAM)
Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
Université du Québec à Rimouski (UQAR)
Université du Québec en Outaouais (UQO)
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
Institut national de la recherche scientifique (INRS)
École nationale d'administration publique (ENAP)

École de technologie supérieure (ÉTS)

Notons que la Télé-université (TÉLUQ) n'a pas pu participer à ce projet, en raison de sa mission qui ne se prêtait pas à la participation à une étude de ce genre.

Résumé

Le problème à l'origine de cette étude se réfère au fait qu'une multitude de pratiques d'enseignement et de ressources technologiques ont été mises en œuvre dans le réseau de l'Université du Québec au cours de la dernière décennie afin d'optimiser le développement des compétences informationnelles des étudiants sans pour autant être en mesure d'en connaître véritablement la portée. Le but recherché étant de rendre les étudiants «infocompétents». En 2013, le Comité des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec a estimé qu'il était devenu prioritaire d'évaluer la qualité des pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles afin de déterminer si elles correspondent bien à ce qui devrait être effectivement mis en œuvre. Pour ce faire, une étude de type méthodologique a été conduite afin de valider des critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. Les critères validés ont permis d'expérimenter des processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau.

Lors de la première phase de cette étude, plus de 1 500 critères de qualité ont été recensés dans les écrits. Un travail minutieux d'analyse et de synthèse de ces critères a permis de retenir 339 critères distincts soumis à la validation à l'aide de la technique DELPHI appliquée auprès de 18 bibliothécaires et 12 professeurs reconnus à titre d'experts en matière de développement des compétences informationnelles par leurs pairs. Le processus de validation permettait aux experts de se prononcer sur la clarté, la pertinence et l'importance des énoncés de critères qui leur ont été soumis. Ce processus a nécessité deux consultations des experts. Au terme de l'exercice, 265 critères ont été retenus par les bibliothécaires et 313 par les professeurs. Une importante divergence de perspectives entre les bibliothécaires et les professeurs a été décelée au regard de l'évaluation de la pertinence et de l'importance des énoncés de critères à valider.

Parmi les 339 critères de qualité validés, 146 ont pu être opérationnalisés dans le but de les exploiter dans la deuxième phase de l'étude qui consistait à expérimenter un processus de mesure. Cette expérimentation a permis de vérifier le comportement des critères opérationnalisés dans une situation réelle de mesure ainsi que la possibilité

d'instaurer une telle pratique au sein des établissements du réseau. Parmi les critères opérationnalisés, 108 permettaient de mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire alors que 38 s'appliquaient à la qualité de la collaboration interprofessionnelle entre les divers intervenants et services impliqués dans le développement des compétences informationnelles des étudiants. La mesure de la qualité des formations documentaires s'est déroulée dans huit établissements auprès de 1 760 étudiants ayant bénéficié d'une formation. Quant à la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle, 68 répondants ont accepté de participer à notre étude (40 enseignants universitaires et 28 bibliothécaires-formateurs).

Toutes les données collectées lors de la phase d'expérimentation du processus de mesure ont été compilées avec le logiciel Qualiticiel développé par le chercheur principal. Ce logiciel a permis de générer un rapport de qualité destiné à chacun des établissements ayant participé à l'exercice de mesure ainsi qu'un rapport global précisant les résultats obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec.

La troisième et dernière phase de l'étude a permis d'expérimenter un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire à partir des résultats générés lors de l'expérimentation du processus de mesure. Pour ce faire, six directeurs des Services de bibliothèques ont accepté de mettre sur pied un cercle de qualité au sein de leur établissement. Pour constituer les cercles de qualité, il a été recommandé de rassembler le directeur du Service de la bibliothèque, deux bibliothécaires-formateurs, deux enseignants universitaires et deux étudiants. Ces cercles de qualité devaient, à partir des rapports qui leur ont été soumis, identifier et mettre en priorité les forces et les points faibles en matière de pratiques de formation documentaire au sein de leur établissement. Ces cercles de qualité devaient également déterminer et prioriser les principales causes des points faibles identifiés.

Un rapport de qualité a été produit par chaque cercle de qualité et remis à l'équipe de recherche qui, à son tour, a procédé à une analyse et à une synthèse de chacun des rapports soumis afin de dégager un portrait réseau des forces et des points faibles en matière de

qualité des pratiques de formation documentaire. La technique du vote pondéré de Blake et Mouton a été retenue afin de dégager et de prioriser les forces et les points faibles identifiés à l'échelle du réseau. Les forces en matière de pratiques de formation documentaire sont, dans l'ordre: Prestation du formateur; Compétence du formateur; Relation avec l'enseignant universitaire; Conception de la formation documentaire; Infrastructure. Les points faibles identifiés se réfèrent, dans l'ordre à: Collaboration; Méthodes pédagogiques; Charge de travail du formateur; Infrastructure; Formation continue; Évaluation des apprentissages; Promotion.

L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette étude démontre une nette divergence entre les perspectives des bibliothécaires et des professeurs. Cette divergence de perspective se complique du fait que le principal point faible identifié en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles réside dans la faible collaboration interprofessionnelle entre les divers intervenants et services impliqués. En plus de constituer le principal point faible identifié au sein du réseau, la faible collaboration a aussi été retenue à titre de cause la plus importante attribuée au deuxième point faible identifié: les Méthodes pédagogiques.

La discussion présentée distingue clairement la notion de relation interprofessionnelle d'une véritable collaboration au sein des membres composant une équipe. À ce titre, le modèle de Levan (2009) présentant le cycle de la collaboration est amplement discuté, et ce, appuyé du continuum d'interdépendance de Little (1990; cité dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Cette discussion démontre bien l'ampleur du défi qui s'offre à nous si nous voulons que les intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles passent d'une relation qualifiée uniquement d'échanges sociaux informels vers une véritable collaboration impliquant l'adoption d'un cadre commun de référence et d'un réel partage d'expertise, de ressources et de responsabilités dans la poursuite d'une mission commune.

Mots clés: Compétences informationnelles, Qualité, Collaboration interprofessionnelle, Formations documentaires, Mesure, Évaluation, Interdisciplinarité.

Abstract

The problem at the origin of this study is that a multitude of teaching practices and technological resources have been implemented in the Université du Québec system during the last decade in order to optimize the development of the information literacy skills of the students without being able to know their effects. Our goal is to make students "info competent". In 2013 the Université du Québec system Library Services Committee felt that it was a priority to evaluate the quality of current information literacy practices in order to determine if they match with what is recommanded. In order to do so a methodological study has been conducted to validate the quality criteria for information literacy development practices. The criteria validated allowed the experimentation of the measurement process and evaluation of the quality of Information literacy instruction practices within the system.

In the first phase of this study more than 1 500 quality criteria have been identified in the literature. A careful work of analysis and synthesis of these criteria made it possible to retain 339 distinct criteria submitted for validation with the help of DELPHI technique applied to 18 librarians and 12 professors recognized as experts in the matter of informative literacy skills development by their peers. The validation process allowed the experts to comment on the clarity, the relevance and the importance of the criteria submitted to them. This process required two experts consultations. At the end of the exercise, 265 criteria were chosen by the librarians or professors. A significant difference of opinion between the librarians and the professors has been identified in relation to the judgment of the relevance and importance of the statements of criteria to be validated.

Among the 339 quality criteria validated 146 were able to be operationalised in order to exploit them in the second phase of the Study that consisted in experimenting a measurement process. This experiment made it possible to verify the behaviour of the operationalised criteria in a real measurement situation as well as the feasibility of introducing such a practice within the Université du Québec system. Amongst these operationalised criteria, 108 allowed the measure of the quality of Information literacy instruction while 38 applied to the quality of the inter-professional collaboration between the various actors and services involved in the development of student information literacy

skills. The quality measure of the Information literacy instruction took place in eight institutions, about 1 760 students have received a training. As for measuring inter-professional collaboration quality, 68 respondents accepted to participate to our study (40 teachers and 28 instructor librarians).

All the data compiled during the experimental phase of the measurement process have been compiled with the Qualiciel software developed by the principal researcher. This software gave us the opportunity to generate a quality report for all the institutions that participated to the measurement exercise as well as a global report specifying the results obtained at the level of the Université du Québec system.

The third and final phase of the study experimented a process of Information literacy instructionquality evaluation practices based on the results generated during the experimentation of the measurement process. To this end, six Directors of Library Services agreed to create a quality circle within their institution. Each quality circle consisted of the Director of Library Services, two instructor librarians, two teachers and two students.

On the basis of the reports submitted to them, these quality circles had to identify and prioritize the strengths and weaknesses of Information literacy instruction practices within their institutions. These quality circles also had to identify and prioritize the main causes of the identified weaknesses.

A quality report has been produced by each quality circle and submitted to the research team which proceeded to an analyse and synthesis of all reports submitted to generate a global portrait of strengths and weaknesses in Information literacy instruction quality practices. Blake and Mouton's weighted voting technique has been used to identify and prioritize strengths and weaknesses at Université du Québec system level. The strengths of the Information literacy instruction practices are in order: instructor's delivery; instructor's expertise; relation with the teacher; Information literacy instruction design; and infrastructure. The weak points identified are in order: collaboration; teaching methods;

instructor's workload; infrastructure; continuing education; learning assessment and promotion.

The analysis of the results obtained in this study shows a clear difference of perspective between the librarians and the professors. This difference of perspective is complicated by the fact that the main weak point identified in information literacy development practices is the lack of inter-professional collaboration between actors and services involved. In addition to being the main weak point identified within the Université du Québec system, low collaboration has also been identified as the most important cause attributed to the second weak point (pedagogical methods).

The discussion presents the distinction between notion of inter-professional relationship and genuine collaboration within members of a team. As such, Levan's model (2009) presenting the collaboration cycle is widely discussed and supported by the interdependence continuum of Little (1990; cited in Beaumont et al., 2010). This discussion demonstrates the magnitude of the challenge we face if we want to ensure that those involved in the development of information literacy move from a relationship characterized only as informal social exchanges toward a genuine collaboration implying the adoption of a common framework of reference and sharing of expertise, resources and the responsibility in the pursuit of a common mission.

Keywords: Information literacy, Information literacy Instruction, Quality, Interprofessionnal collaboration, Evaluation, Interdisciplinarity.

Liste des tableaux

Tableau 1 68: Thèmes abordés lors des journées thématiques organisées par le GT-PDCI 56 depuis 2003
Tableau 2 68: Ressources et outils développés par le GT-PDCI 56 depuis 2003
Tableau 3 72: Synthèse des facteurs liés au problème de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec
Tableau 4 82: Thèmes du questionnaire de Julien, Tan et Merillat (2013) 371
Tableau 5 82: Catégories regroupant les lignes directrices précisant les meilleures pratiques d'un programme institutionnel de formation documentaire ACRL (2011) 364
Tableau 6 83: Composantes clés de la mise en œuvre d'un programme de formation documentaire ACRL (2011 364)
Tableau 7 84: Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: A Guideline (Council of Australian University Librarians, 2004 368, p. 2-3)
Tableau 8 85: Étapes à franchir dans le but d'intégrer les pratiques de développement des compétences informationnelles et leur évaluation dans le cadre des cours universitaires (Cooney et Hiris 2003 367, p. 218)
Tableau 9 88: Normes guidant l'apprentissage des compétences informationnelles (ACRL, 2000 365; CRÉPUQ, 2005 367, 2008 367)
Tableau 10 93: Nombre de répondants (professeurs et bibliothécaires) ayant indiqué un comportement collaboratif comme étant l'un des trois plus importants pour établir un partenariat
Tableau 11 100: Teaching activities (Bewick et Corrall, 2010 365; p. 102)
Tableau 12 104: Grille des tâches courantes au rôle de formateur du bibliothécaire (GT-PDCI, 2013 370; p. 7)
Tableau 13 107: Profils et référentiels de compétences proposés par divers auteurs
Tableau 14 109: The Number of Librarians or Academics who shared the Same View (tel que rédigé par les auteurs) (Ivey, 2003 371; p. 108)
Tableau 15 110: Méthodes utilisées par les bibliothécaires-formateurs pour leur perfectionnement en cours d'emploi (*n* = 78) (Bewick et Corrall, 2010 365; p. 102)
Tableau 16 113: Liste de contrôle portant sur 20 indicateurs pour évaluer les compétences informationnelles (Cooney et Hiris, 2003 367; p. 227-228)
Tableau 17 123: Dimensions de la qualité des pratiques de formation documentaire retenues dans la présente étude
Tableau 18 133: Répartition du nombre d'experts recommandés dans chacun des établissements
Tableau 19 137: Codes numériques attribués aux points d'ancrage des échelles de mesure utilisées
Tableau 20 141: Répartition du nombre de séances de formations documentaires, du nombre de répondants et du nombre de questionnaires répondus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec

Tableau 21 143: Échelles de mesure utilisées dans les questionnaires permettant d'opérationnaliser la phase de mesure
Tableau 22 145: Répartition du nombre de questionnaires portant sur la collaboration interprofessionnelle retournés par chacun des établissements
Tableau 23 151: Liste des membres composant les cercles de qualité dans chacun des établissements participants (en ordre alphabétique)
Tableau 24 153: Catégories retenues pour regrouper les critères de qualité dans les rapports
Tableau 25 154: Cas de figure particulier du calcul de la moyenne des résultats
Tableau 26 161: Nombre de critères retenus et non retenus par les bibliothécaires et par les professeurs lors de la première consultation des experts
Tableau 27 162: Répartition des critères non retenus lors de la première consultation selon le type d'experts consultés et selon les attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)
Tableau 28 165: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les bibliothécaires lors de la première consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)
Tableau 29 166: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les professeurs lors de la première consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)
Tableau 30 167: Critères jugés non clairs par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 7)
Tableau 31 168: Critères jugés non pertinents par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 20)
Tableau 32 170: Critères jugés non importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 18)
Tableau 33 172: Critères jugés non pertinents ni importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 44)
Tableau 34 175: Critères jugés non clairs par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 7)
Tableau 35 175: Critères jugés non pertinents par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 2)
Tableau 36: 176 Critères jugés non importants par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 6)
Tableau 37 177: Critères jugés non pertinents ni importants par les professeurs seulement lors de la première consultation (*n* = 2)
Tableau 38 177: Nombre de critères par catégorie ayant fait l'objet d'une divergence d'opinion entre les bibliothécaires et les professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la pertinence et de l'importance des critères
Tableau 39 179: Synthèse des actions retenues à la suite de la première consultation des experts
Tableau 40 180: Numéros d'identification unique des critères resoumis aux bibliothécaires lors de la seconde consultation des experts

Tableau 41 180: Numéros d'identification unique des critères resoumis aux professeurs lors de la seconde consultation des experts
Tableau 42 181: Nouveaux critères proposés par les experts lors de la première consultation
Tableau 43 182: Nombre de critères retenus ou non par les bibliothécaires et par les professeurs lors de la seconde consultation des experts
Tableau 44 183: Répartition des critères non retenus lors de la seconde consultation selon le type d'experts consultés et selon les attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)
Tableau 45 184: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les bibliothécaires lors de la seconde consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés
Tableau 46 184: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les professeurs lors de la seconde consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)
Tableau 47 186: Résultats obtenus pour les critères resoumis à la seconde consultation auprès des bibliothécaires
Tableau 48 189: Résultats obtenus pour les critères resoumis à la seconde consultation auprès des professeurs
Tableau 49 190: Nombre de critères retenus et non retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des consultations
Tableau 50 192: Critères rejetés par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations (*n* = 29)
Tableau 51 194: Résultats obtenus à l'échelle du réseau pour chacune des catégories de critères de qualité des pratiques de formation documentaire
Tableau 52 196: Résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la *Conception de la formation* ainsi que les résultats obtenus pour chacun des critères mesurés
Tableau 53 199: Résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la *Prestation* ainsi que les résultats obtenus pour chacun des critères mesurés
Tableau 54 203: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Évaluation des apprentissages*
Tableau 55 204: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Connaissances disciplinaires du formateur*
Tableau 56 205: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Formation initiale et continue*
Tableau 57 206: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Infrastructure*
Tableau 58 207: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Charge de travail du formateur*
Tableau 59 209: Résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle
Tableau 60 214: Valeurs pondérées attribuées aux forces identifiées par chacun des cercles de qualité

Tableau 61 218: Valeurs pondérées attribuées aux forces associées à la *Prestation du formateur* selon l'ordre d'importance déterminé par les cercles de qualité
Tableau 62 223: Valeurs pondérées attribuées aux points faibles identifiés par chacun des cercles de qualité
Tableau 63 225: Valeurs pondérées attribuées aux points faibles associés à la *Collaboration* selon l'ordre d'importance déterminé par les cercles de qualité
Tableau 64 232: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration*
Tableau 65 240: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques*
Tableau 66 250: Causes identifiées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur*
Tableau 67 262: Critères associés à la catégorie *Conception de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement (*n* = 19)
Tableau 68 263: Critères associés à la catégorie *Conception de la formation documentaire* jugés non importants par les professeurs seulement (*n* = 3)
Tableau 69 264: Critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement (*n* = 18)
Tableau 70 265: Critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les professeurs seulement (*n* = 2)
Tableau 71 267: Critères associés à la catégorie *Collaboration* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement (*n* = 15)
Tableau 72 269: Critères associés à la catégorie *Compétences informationnelles* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement (*n* = 13)
Tableau 73 273: Synthèse des points de discussion soulevés au terme du processus de validation des énoncés de critères auprès des experts
Tableau 74 287: Commentaires des membres des cercles de qualité sur le processus d'évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire
Tableau 75 316: Pratiques actuelles et pratiques préconisées en matière de développement de compétences informationnelles
Tableau 76 318: Types d'activités de formation recensés dans les bibliothèques et les autres services du réseau de l'Université du Québec (GT-PDCI, 2016b, p.10) 370
Tableau 77 324: Résultats de la mesure des compétences informationnelles transversales et disciplinaires obtenus dans le cadre de l'étude de Kennel (2016) 371
Tableau 78 356: Synthèse des recommandations émises

Liste des figures

Figure 1 111: The Three Arenas of Information Literacy Assessment (Gratch Lindauer 2004 369; p. 123)
Figure 2 117: Domaines d'évaluation de la qualité (Donabedian, 1996 368, 1980 368)
Figure 3 118: Cadre intégrateur de la qualité des pratiques de formation documentaire (adapté de Bélanger, 2006 365)
Figure 4 128: Carte des établissements du réseau de l'Université du Québec
Figure 5 136: Exemple d'un critère soumis à la validation des experts
Figure 6 138: Exemple d'un critère resoumis pour vérifier l'opinion des experts au regard d'un attribut n'ayant pas atteint le seuil d'acceptation lors de la première consultation
Figure 7 139: Exemple d'un critère reformulé et soumis à la seconde consultation des experts
Figure 8 159: Répartition des critères soumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la première consultation des experts
Figure 9 160: Répartition des critères retenus par les bibliothécaires et les professeurs lors de la première consultation des experts
Figure 10 161: Répartition des critères non retenus par les bibliothécaires et les professeurs lors de la première consultation des experts
Figure 11 182: Répartition des critères soumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la seconde consultation des experts
Figure 12 185: Répartition des critères soumis simultanément aux bibliothécaires et aux professeurs et qui n'ont pas été retenus lors de la seconde consultation des experts
Figure 13 190: Répartition des critères retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations des experts
Figure 14 191: Répartition des critères non retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations des experts
Figure 15 215: Catégories de forces identifiées dans le réseau de l'Université du Québec ordonnées selon leur valeur pondérée
Figure 16 217: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Prestation du formateur* (ordonnées par valeur pondérée)
Figure 17 219: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Compétences du formateur* (ordonnées par valeur pondérée)
Figure 18 220: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Relation avec l'enseignant universitaire* (ordonnées par valeur pondérée)
Figure 19 220: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Conception la formation* (ordonnées par valeur pondérée)
Figure 20 221: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Infrastructure* (ordonnées par valeur pondérée)
Figure 21 224: Catégories de points faibles identifiés dans le réseau de l'Université du Québec ordonnées selon leur valeur pondérée
Figure 22 226: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Collaboration* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)
Figure 23 227: Énoncés des points faibles associés à la catégorie *Méthodes pédagogiques* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par valeur pondérée)

Figure 24 [228]: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Charge de travail du formateur* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)
Figure 25 [229]: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Infrastructure* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)
Figure 26 [229]: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Formation continue*
Figure 27 [230]: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Évaluation des apprentissages*
Figure 28 [230]: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Promotion*
Figure 29 [234]: Catégories de causes associées au point faible *Collaboration* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité
Figure 30 [235]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie C*ulture et pratiques organisationnelles*
Figure 31 [236]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Absence de planification/coordination*
Figure 32 [237]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Promotion*
Figure 33 [238]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Manque de temps*
Figure 34 [239]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Infrastructure*
Figure 35 [242]: Catégories de causes associées au point faible *Méthodes pédagogiques* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité
Figure 36 [243]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Manque de formation*
Figure 37 [244]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Collaboration*
Figure 38 [245]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Absence d'évaluation*
Figure 39 [246]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Infrastructure*
Figure 40 [247]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Temps alloué aux formations documentaires*
Figure 41 [247]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Absence d'activité d'apprentissage*
Figure 42 [248]: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Planification/coordination*
Figure 43 [249]: Cause énoncée par un cercle de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiée dans la catégorie *Aisance pédagogique*
Figure 44 [250]: Catégories de causes associées au point faible *Charge de travail du formateur* selon leur ordre d'importance accordée par un cercle de qualité

Figure 45 [251]: Causes énoncées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiées dans la catégorie *Logistique*
Figure 46 [252]: Cause énoncée par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiée dans la catégorie *Manque de ressources*
Figure 47 [252]: Causes énoncées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiées dans la catégorie *Organisation/coordination*
Figure 48 [291]: Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990 [372], cité dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010 [365])
Figure 49 [300]: Définition de la collaboration selon Levan (2009) [372]
Figure 50 [301]: La collaboration vue comme un processus cyclique (Levan, 2009 [372])
Figure 51 [319]: Proportion des activités soutenant le développement des compétences informationnelles offertes par les services ou instances autres que la bibliothèque au sein du réseau de l'Université du Québec (GT-PDCI, 2016b [370], p.8)
Figure 52 [320]: Le développement d'une approche collaborative interdisciplinaire
Figure 53 [328]: Représentations actuelles de la qualité des pratiques de formation documentaire selon les trois domaines d'évaluation de la qualité de Donabedian (1996)
Figure 54 [329]: Relations à établir entre les domaines de la qualité (Donabedian, 1996) [368]
Figure 55 [331]: Rôles du siège social de l'Université du Québec (Université du Québec, 2015e) [377]
Figure 56 [335]: Modèle proposé en matière de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles
Figure 57 [338]: L'amélioration continue de la qualité selon Deming. (Source: Wikipedia)
Figure 58 [340]: Intégration du cycle de la qualité de Grenier (2002) [370] et des paliers de gouvernance de Pomey, Denis et Contandriopoulos (2008) [375]
Figure 59 [347]: Taux d'utilisation des outils de communication/collaboration (Filippone, 2010) [369]
Figure 60 [348]: Taux d'utilisation d'outils dédiés à la collaboration sociale en entreprise (Vanson Bourne, 2013) [377]
Figure 61 [349]: Catégorisation des outils de travail collaboratif (Balmisse, 2005; cité dans Piquet, 2009) [375]

Liste des équations

Équation 1 137: Calcul de l'indice de validité de contenu à l'échelle d'un item
Équation 2 143: Calcul de l'intervalle requis entre chaque item d'une échelle de mesure
Équation 3 155: Calcul de la moyenne des moyennes
Équation 4 155: Calcul de la moyenne des données brutes
Équation 5 160: Calcul de la proportion de critères exprimant une divergence d'opinion entre les professeurs et les bibliothécaires:

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

ACRL	Association of College and Research Libraries
BCI	Bureau de coopération interuniversitaire
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
ENAP	École nationale d'administration publique
ÉTS	École de technologie supérieure
FODAR	Fonds de développement académique du réseau
GRIIP	Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique
GT-PDCI	Groupe de travail de la promotion du développement des compétences informationnelles
I-CVI	Item Level – Content validity index[137] (Index de validité de contenu à l'échelle d'un item)
INRS	Institut national de la recherche scientifique
NIU	Numéro d'identification unique (utilisé pour discriminer les critères de qualité)
TÉLUQ	Télé-université
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UQ	Université du Québec (siège social)
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO	Université du Québec en Outaouais
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Les compétences informationnelles que les étudiants universitaires doivent acquérir s'avèrent de plus en plus complexes et nombreuses et ce, tant en raison de l'évolution de la technologie, du développement rapide des nouvelles connaissances, de la complexité de l'exploitation judicieuse de l'information au sein des différentes disciplines que de la multiplication des exigences provenant du milieu du travail. Le développement de ces compétences se doit de reposer sur des stratégies pédagogiques complexes dans le but d'encadrer judicieusement les activités d'enseignement et d'apprentissage et ce, tout au long du parcours de l'étudiant. Il ne suffit plus de transmettre ou d'acquérir des connaissances pour devenir compétent. Une compétence consiste en un savoir agir dans lequel l'étudiant démontre qu'il a développé la capacité de mobiliser ses ressources internes et externes dans une famille de situations (Tardif, Fortier et Préfontaine, 2006), celles-ci se référant à la capacité de trouver, d'évaluer et d'exploiter l'information en respectant les enjeux éthiques et légaux liés à son utilisation (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2005).

Depuis plus d'une douzaine d'années, des initiatives ont été mises en oeuvre dans le réseau de l'Université du Québec dans le but explicite de développer les compétences informationnelles chez les étudiants. Or, ces pratiques n'ont jamais fait l'objet d'une évaluation de leur qualité. Est-ce que les pratiques mises en oeuvre sont les bonnes ? Quelles sont les compétences informationnelles que les étudiants doivent développer ? Est-ce que nous faisons bien les choses ? Autant de questions difficiles à répondre puisqu'il n'existe actuellement aucun instrument de mesure de la qualité des pratiques mises en oeuvre pour le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Il s'avère donc actuellement impossible de d'établir une gestion efficace de la qualité de ces pratiques et ce, tant sur la base de leur qualité intrinsèque que sur les résultats effectivement obtenus chez les étudiants. Afin de pallier cette problématique, une étude méthodologique a été conduite dans le but d'établir un consensus auprès d'experts (bibliothécaires et professeurs du réseau de l'Université du Québec) afin de définir ce que constituent des pratiques de qualité en matière de développement des compétences

informationnelles et d'expérimenter des processus de mesure et d'évaluation de la qualité de ces pratiques en situation réelle.

Le présent rapport de recherche se divise en six chapitres. Le premier chapitre 64 énonce la problématique à l'origine de l'étude ainsi que les principaux facteurs liés à la difficulté d'évaluer la qualité des pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Ce chapitre précise également la solution de recherche 75 retenue afin de contribuer éventuellement à la mise en œuvre d'un processus continu de gestion de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Le deuxième chapitre 80 recense les écrits qui ont permis de construire une liste de critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles ayant été soumis à un processus de validation auprès de bibliothécaires et de professeurs 392 reconnus par leurs pairs en raison de leur expertise en la matière. C'est également dans ce chapitre qu'est décrit le cadre de référence adopté pour la conduite de la présente étude. Il s'agit d'un cadre intégrateur de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 118 qui permet de reconnaître et de prendre en compte la multiplicité des perspectives lorsque vient le temps d'évaluer la qualité des services rendus.

Le troisième chapitre 126 décrit en détail le devis de recherche méthodologique retenu pour répondre aux questions de recherche 126 qui portaient sur la validation des critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles ainsi que sur l'identification des forces, des points faibles, sans oublier leurs causes, au sein du réseau de l'Université du Québec. Un devis est précisé pour chacune des trois grandes phases de l'étude, à savoir: (1) le processus de validation des critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 131; (2) l'expérimentation d'un processus de mesure de la qualité au sein du réseau et finalement 139; (3) l'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 150 à l'aide de cercles de qualité 128 instaurés au sein de chacun des établissements participants.

Le quatrième chapitre 158 présente les résultats obtenus pour chacune des questions de recherche retenues. Dans le cadre du processus de validation des critères de qualité, une importante divergence de perspectives entre les bibliothécaires et les professeurs a été identifiée sur la base de la reconnaissance de la pertinence et de l'importance des énoncés de critères soumis à la validation. En ce qui concerne l'expérimentation de la phase de mesure à l'aide des critères validés, les résultats obtenus à l'échelle du réseau ont été finement analysés. Les commentaires obtenus de la part des étudiants ayant évalué la qualité des formations documentaires et ceux des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires qui ont, quant à eux évalué la qualité de la collaboration interprofessionnelle, ont permis de mieux comprendre les résultats obtenus lors de ce processus de mesure.

Le cinquième chapitre 256 expose la discussion au regard des résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Cette discussion, qui nous l'espérons, saura retenir votre attention, résulte de l'analyse des résultats obtenus pour chacune des trois grandes phases de l'étude. On y discute de la divergence de perspective entre les bibliothécaires et les professeurs lors de la validation des critères de qualité, de la reconnaissance de la qualité de la prestation et de l'expertise des bibliothécaires-formateurs à titre de force au sein du réseau, ainsi que des principaux points faibles identifiés, notamment la faible collaboration interprofessionnelle et les stratégies pédagogiques actuellement employées dans le cadre des formations documentaires. Ce chapitre précise également les limites de l'étude 308.

Le sixième et dernier chapitre 314 énonce les recommandations que l'équipe de recherche adresse à l'ensemble du réseau de l'Université du Québec afin d'améliorer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles des étudiants. Ces recommandations portent sur l'adoption d'un nouveau paradigme en matière de développement des compétences informationnelles, sur la création d'espaces collaboratifs tant au niveau du réseau qu'à l'intérieur de chaque établissement universitaire, sur la conception et l'application d'un programme de développement des compétences informationnelles, sur la mise en œuvre d'un mode de gestion de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles axé sur le principe de l'amélioration

continue, et finalement, sur l'exploitation d'outils de travail dits collaboratifs. Ce chapitre précise également les recommandations pour les recherches futures 356.

Chapitre 1 - Le problème

Ce chapitre présente l'analyse de la problématique relative à l'évaluation de la qualité des pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec. Il se divise en six sections. La première, intitulée *La situation problématique* 64, décrit la situation actuelle relativement à l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec. La deuxième, intitulée *Les facteurs en cause* 71, présente l'analyse des diverses causes attribuables au problème retenu. La troisième, *La synthèse des écrits pertinents* 73, a pour but de poursuivre l'analyse de la problématique en s'appuyant sur des références, et ce, de manière à démontrer que les auteurs reconnaissent l'existence de ce problème et à établir les pistes de solution proposées dans les écrits. La quatrième section, *Le cadre de référence* 74, permet de justifier le choix du cadre de référence retenu pour la présente étude. La cinquième section, *La solution proposée* 75, décrit la solution de recherche retenue afin d'apporter une contribution la plus significative possible au problème retenu. Finalement, la sixième section précise *Les retombées attendues* 76 par la conduite de la présente étude.

La situation problématique

Avec la présence exponentielle des technologies de l'information et de la communication (TIC 56) dans notre société, le savoir est devenu un enjeu mondial et éducatif (Karsenti et Dumouchel, 2010 371). Notre rapport à l'information n'est plus le même et nos façons d'apprendre se sont métamorphosées encore davantage avec l'arrivée du Web 2.0. Il ne suffit plus de chercher l'information. Il s'agit plutôt de retrouver l'information pertinente dans un cyberespace auquel on accède d'un simple clic. «Quand ils cherchent de l'information, les jeunes se tournent surtout vers Internet. Ainsi, 55 % d'entre eux utilisent davantage Internet que les livres ou les revues pour faire leurs travaux et 35 % se servent autant d'Internet que de documents papier» (CEFRIO, 2009 366, p. 15). Dans un contexte d'enseignement et de recherche, où nous sommes passés en quelques années d'un problème d'accès à l'information à un problème d'excès (nommé infobésité) (Karsenti, et Dumouchel, 2011 371), il s'avère essentiel de former les étudiants à devenir

«infocompétents», c'est-à-dire de les rendre aptes à poser un regard critique sur la masse d'informations qui s'offre à eux pour qu'ils puissent l'exploiter judicieusement dans le cadre de leur cheminement universitaire.

En 2003, sous l'égide de la CREPUQ[56], paraissait *L'étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises*. Cette recherche, dirigée par Mittermeyer et Quirion (2003)[373], avait pour but de «procurer aux bibliothèques universitaires des données fiables sur lesquelles pourront s'appuyer les recommandations visant à intégrer la culture informationnelle dans l'apprentissage universitaire» (p.5). La problématique du niveau de maîtrise des connaissances de base en matière de recherche documentaire chez les étudiants entrant au 1er cycle était la question principale à laquelle les chercheures se sont attaquées. Les résultats de cette recherche furent largement diffusés et contribuèrent à la valorisation des activités de formation documentaire au sein des bibliothèques desservant les institutions de l'enseignement supérieur du Québec, dont celles du réseau de l'Université du Québec. Cette étude avait démontré hors de tout doute que bon nombre d'étudiants semblaient mal connaître ou ne pas connaître du tout les éléments de base du processus de recherche documentaire.

Rappelons que la formation aux compétences informationnelles était considérée en 2003, en se référant aux normes de l'Association of College and Research Librairies[365] (ACRL), comme une action fondamentale essentielle à la réussite de l'étudiant. Le groupe de travail du programme de développement des compétences informationnelles a été mis sur pied à cette époque afin de répondre à cet intérêt à partir d'un point de vue axé sur l'enseignement, une perspective où la formation à l'information prend le pas sur celle où les activités déployées sont plutôt axées sur la recherche documentaire.

Ainsi le concept de maîtrise des compétences informationnelles apparaît-il comme un concept qui va bien au-delà de la recherche documentaire et qui peut se définir comme une stratégie de connaissance. C'est pourquoi, dans un cursus universitaire, la capacité des étudiants à se servir de l'information participe de façon cruciale à la qualité de

l'enseignement et s'inscrit dans une perspective d'apprentissage pour la vie (Université du Québec, 2004[377], p. 5).

En ce sens, les principes sous-jacents, les conditions et les moyens à réunir pour favoriser la formation aux compétences informationnelles respectaient les recommandations du rapport de Mittermeyer et Quirion (2003)[373] visant à intégrer la culture informationnelle dans l'apprentissage universitaire. Ainsi, le document d'orientation visant la formation aux compétences informationnelles adopté par le réseau de l'Université du Québec en 2004 proposait clairement que la culture informationnelle soit intégrée dans les objectifs pédagogiques des programmes et que ce transfert de connaissances de la part des professeurs soit reconnu à sa juste valeur. On y proposait même d'établir un programme de formation pour les formateurs afin de leur permettre de développer des habiletés pédagogiques.

Pour atteindre les objectifs visés par la formation aux compétences informationnelles, les pistes d'actions suivantes avaient été proposées:

- Favoriser l'implication des enseignants dans la formation aux compétences informationnelles et assurer une reconnaissance de cette formation;
- Permettre de lier directement la formation au champ d'études de l'étudiant et accroître sa motivation;
- Arrimer les formations documentaires aux exigences du cours suivi par l'étudiant;
- Faciliter l'insertion professionnelle de l'étudiant en le rendant familier avec le processus de recherche, de circulation et de diffusion de l'information dans son domaine propre.

L'intégration de la formation documentaire dans le curriculum avait été reconnue comme étant le moyen «le plus prometteur et le plus efficace (Université du Québec, 2004[377], p. 10) afin d'amener progressivement l'étudiant à maîtriser les compétences informationnelles reposant sur des normes établies, celles de l'ACRL[56].

Les bibliothécaires du réseau consacrent une bonne partie de leur temps à préparer et à offrir des formations documentaires qui sont déployées dans toutes les disciplines, tous les programmes et à tous les niveaux d'études sans pour autant collaborer étroitement avec

les enseignants universitaires, les unités départementales et les responsables de programmes, pour ne nommer que ces acteurs du milieu universitaire. Ainsi, en 2014-2015, 1 483 formations documentaires (BCI, 2016[366], p. 27) ont été offertes dans le réseau de l'Université du Québec, comparativement à 883 séances offertes à des groupes en 2003 (CREPUQ, 2004[367], tableau 25). Il s'agit là d'une hausse substantielle de 59 % en 10 ans.

Afin de s'acquitter de leur mission de soutien à l'enseignement et à la recherche, les bibliothèques universitaires des établissements du réseau de l'Université du Québec placent le développement des compétences informationnelles au centre de leurs préoccupations. En effet, depuis maintenant plus de dix ans, un groupe de travail sur le développement des compétences informationnelles (GT-PDCI[1][560]) a été créé sous la supervision du Comité des bibliothèques du réseau. Ce groupe de travail s'est vu confier le mandat[2][560] de «mettre en place des moyens permettant […] d'assurer [aux] étudiants la maîtrise des compétences informationnelles qui leur sont nécessaires dans le cadre de leurs études ainsi que dans l'exercice de leur profession» (GT-PDCI, 2016a)[370]. Ces compétences informationnelles se réfèrent au développement des habiletés suivantes: les étudiants doivent être en mesure de trouver l'information dont ils ont besoin, de l'évaluer, puis de l'exploiter en respectant les enjeux éthiques et légaux liés à son utilisation. Ces compétences impliquent également «une analyse et une réflexion critique sur l'information elle-même, sur sa nature et sur sa pertinence, permettant ainsi à l'individu de prendre des décisions éclairées et de pouvoir communiquer cette information.

Afin d'assurer leur mission, les membres du GT-PDCI[56] ont organisé des journées thématiques annuelles et produit une foule de ressources et d'outils pouvant être exploités dans chacun des établissements afin d'optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Le tableau 1 précise les termes abordés au cours des journées thématiques qui ont été tenues depuis l'année 2003 alors que le tableau 2 présente l'ensemble des ressources développées au cours de cette période.

Tableau 1: Thèmes abordés lors des journées thématiques organisées par le GT-PDCI depuis 2003[3]

Année	Thème
2003-2004	Journée d'étude : Les compétences informationnelles des étudiants
2004-2005	Journée : Atelier pour les professionnels et professeurs engagés dans le développement de ressources
2005-2006	Journée : Bilan et continuité
2006-2007	Journée : Formation afin de faire connaître et favoriser l'appropriation des ressources du PDCI
2007-2008	L'intégration du PDCI dans la formation universitaire
2008-2009	Passage à PRIMO[4] et outils complémentaires : Pour bien préparer le passage au nouvel environnement
2009-2010	Échanges avec un blogueur d'expérience
2010-2011	Réussir aux cycles supérieurs : connaître et comprendre pour mieux agir, portrait des services offerts et besoins des étudiants aux cycles supérieurs et exploration de médias comme outils de communication/formation/promotion
2011-2012	Formation pour les étudiants de cycles supérieurs (pratiques des membres, pratiques remarquables)
2012-2013	Évaluation des formations documentaires

Tableau 2: Ressources et outils développés par le GT-PDCI depuis 2003

2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Identification de la première série de ressources à développer	Présentation du PDCI à la table des doyens des études de cycles supérieurs et de la recherche	Présentation du PDCI à la Journée réseau : « La réussite de notre audace : dix petits tours"	Droits d'utilisation des ressources du PDCI et reconnaissance des crédits	Production du premier dépliant promotionnel
Site « culturinfo.uquebec.ca » : dépôts de documents de travail du groupe	Présentation du PDCI à la table des doyens des études de premier cycle	Présentation du PDCI à la Journée réseau : « Les compétences informationnelles et communicationnelles : Comment les intégrer ? Comment les attester ?	Validation et expérimentation de ressources en développement	Refonte du site PDCI
	Élaboration du référentiel de compétences CI	Validation et expérimentation de ressources en développement	Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ	Mise en ligne du questionnaire d'autoévaluation CREPUQ
	Identification d'autres ressources à développer	Premiers échanges entre membres du PDCI et ceux du GRIIP	Mise en ligne du sondage CREPUQ	Validation et expérimentation de ressources en développement
	Début de production de ressources			Participation au Printemps de la pédagogie universitaire (PPU)
				Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ
				Présentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ
				Mise en ligne de la série de capsules vidéo de promotion
				Présentation au colloque ASTED-CPBQ

Tableau 2: Ressources et outils développés par le GT-PDCI depuis 2003 (suite)

2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
Lancement du site PDCI (Version actuelle)	Diffusion sur Canal-Savoir « Du plagiat : pas moi ! » et « La recherche, une question de stratégie ! »	Collection « Question de bon sens! » : 3 capsules, 3 quiz et un Post-it	9 capsules vidéo de formation (InfoSphère) et d'un guide de réalisation	Rôle du bibliothécaire-formateur: Publication
Production d'un répertoire de ressources, de signets, d'affiches et du plus récent dépliant promotionnel	Collection « Question de bon sens! » : Scénarisation de capsules	Collection Minute brillante : Scénarisation et mise à jour de capsules et affiche sur la production de la collection au CMDQ	Affiche « Réaliser un travail de recherche »	Partage de contenus de formation : Espace d'échange
Mise en ligne de la première série de capsules vidéo de formation	Collection Minute brillante : Comité éditorial et scénarisation de capsules	Site web : Ressources des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec http://bibliotheques.uquebec.ca	Collection Minute brillante : Mise à jour des capsules et format vidéo	Affiche scientifique : Gabarits et site
Mise en ligne du questionnaire d'autoévaluation CREPUQ (avec rétroaction)	Utilisation de Biblio-TC	Tribune CI : Comité éditorial, 23 billets publiés	Vidéoconférence réseau : une cinquantaine de participants membres du personnel des biblios UQ	Affiches promotionnelles : collection « Cultive ta culture de l'information »
Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ	Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ	Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ	Tribune CI : 18 billets publiés + 3 nouveaux auteurs externes	Formations à la carte : Outil web destinés aux professeurs
			Demi-journée d'échanges, Sous-groupe formation documentaire CREPUQ - Avril : Présentation des capsules « Question de bon sens » et « Tribune CI »	Évaluation de l'impact des CI : Demande FODAR
			Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ	Tribune CI : 18 billets publiés + 5 nouveaux auteurs externes, Révision de la politique éditoriale et soumission au Concours CMDQ 2013 Collection Minute brillante : Mise à jour des capsules Signet « Réaliser un travail de recherche » (UQO) Représentation du PDCI au sous-groupe sur la formation documentaire CREPUQ

2013-14	2014-15	2015-16
Révision du mandat du GT-PDCI Rapport et recommandations pour l'amélioration du site Web du PDCI Publication de 4 bulletins de veille sur Tribune CI Qualité des pratiques de formation doc : projet de recherche en cours Mise à jour des capsules La minute brillante Tribune CI : 21 billets publiés, 200 abonnés Lancement du site Web Affiche scientifique	Tribune CI : Promotion au CMD 2014 Promotion auprès du GRIIP Rédaction d'une stratégie de communication 21 billets + 9 bulletins de veille 300 abonnés Mise à jour des capsules La minute brillante Affiche scientifique : Partenariat avec l'Acfas (formation et services-conseils) Site Web PDCI : rédaction politique éditoriale, mise en place d'une nouvelle coquille Agir de concert : réflexion auprès de différents groupe pour favoriser la concertation entre les acteurs concernés par le soutien à l'apprentissage	Nouvelle version des capsules Minute brillante Rapport sommaire sur la pertinence du jeu sérieux à l'université déposé à l'hiver 2016 Nouvelle version du site Web PDCI Nouvelle version du site Web Éviter le plagiat Présentation des résultats préliminaires aux GT-PDCI et au CB du projet Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec (C'est nous ça!:) Création du Site Web Carrefour gestion bibliographique Site Web Carrefour EndNote à jour Site Web Carrefour Mendeley à jour et Foire aux questions produite Section Carrefour Zotero à jour et Foire aux questions produite Espace Libre accès sur Biblio-Tc (information et forum)

Les tableaux précédents, bien qu'ils nous permettent de constater l'ampleur et la diversité des actions entreprises par le GT-PDCI[56], ne sont pas tout à fait exhaustifs dans la mesure où ils ne réunissent pas certaines initiatives ayant été mises sur pied dans chacun des établissements du réseau. Or, la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles n'a, à ce jour, fait l'objet d'aucune évaluation à la grandeur du réseau. D'ailleurs, le GT-PDCI[56] précise que:

> Depuis plusieurs années, les bibliothécaires remarquent une augmentation de l'offre d'activités entourant le développement des compétences informationnelles (CI) à l'université, que ce soit à l'intérieur ou hors des programmes de formation. Ces activités semblent souvent être offertes de façons disparates, par différents services ou programmes, sans qu'il n'y ait de concertation entre les acteurs impliqués (ex.: ateliers de soutien aux étudiants, cours de méthodologie, formation à la bibliothèque, etc.). Les membres du Groupe de travail du Programme de développement des compétences informationnelles (GT-PDCI[56]) croient que l'offre de soutien au développement des compétences informationnelles peut être confuse pour l'étudiant, qu'il y ait un dédoublement de la matière qui lui est enseignée ou encore des incohérences dans les contenus offerts. (GT-PDCI, 2016a[370], p. 3).

Après dix ans de travail[5][560], les directeurs des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec ont estimé qu'il est devenu prioritaire d'évaluer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles, et ce, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs. Cependant, pour y parvenir, plusieurs questions doivent trouver réponses. À titre d'exemples: Comment déterminer que nous accomplissons les bonnes actions? Que nous mettons en place les bonnes ressources? Que les intervenants impliqués travaillent de concert? Que l'on ne dédouble pas inutilement les ressources impliquées et les actions entreprises? Que nos actions portent les fruits espérés en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants? Que les services mis en œuvre, et en particulier les formations documentaires, sont de qualité?

Malheureusement, il est vite apparu que d'apporter des réponses à ces questions s'avère beaucoup plus complexe qu'il n'apparaît de prime abord. En effet, comment évaluer la qualité des services offerts en matière de pratiques de développement des compétences

informationnelles alors qu'aucun consensus n'est établi entre les intervenants impliqués sur ce que représentent effectivement des services de qualité? Comment mesurer la qualité de ces services alors qu'il n'existe aucun instrument de mesure développé à cette fin? Très rapidement, un constat s'est imposé lors des discussions: actuellement nous ne disposons pas d'outils adéquatement construits à partir de données probantes pour procéder à l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle du réseau de l'Université du Québec. C'est pour cette raison qu'une rencontre a été tenue afin de concevoir et de planifier un projet de recherche ayant pour finalité de s'attaquer à ce problème. C'est dans ce contexte que le projet de conduire la présente étude a obtenu un financement du Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR 56).

Les facteurs en cause

La première étape du projet a consisté en l'analyse des principales causes du problème retenu, et ce, afin de pouvoir intervenir plus efficacement dans le cadre d'une recherche scientifique. En effet, la conduite d'une recherche ne produira les effets escomptés que si elle est dirigée spécifiquement vers la résolution d'une ou des causes reconnues comme exerçant une influence sur le problème d'origine. Pour ce faire, le modèle de qualité de Donabedian (1996) 368 a d'abord été retenu pour classifier sémantiquement l'ensemble des causes potentielles pouvant être déterminées à cette étape. Ce modèle précise que la qualité peut s'évaluer dans trois domaines 116, à savoir les domaines de la *structure* (variété et organisation des ressources investies), des *processus* (comment sont accomplies les différentes activités) et des *effets* (quels sont les résultats obtenus par les services rendus). Le tableau 3 présente une synthèse des facteurs à considérer dans l'analyse du problème de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Tableau 3: Synthèse des facteurs liés au problème de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec

Structure	↔	Processus	↔	Effets
Beaucoup de services sont impliqués de près ou de loin dans le développement des compétences informationnelles		Les différents services impliqués ne coordonnent pas leurs activités		Le contenu à livrer lors des formations documentaires demeure standardisé puisque les besoins spécifiques d'appentissage des étudiants ne sont pas identifiés
Beaucoup d'intervenants spécialisés et diversifiés sont appelés à intervenir		Les outils exploités dans la recherche documentaire s'avèrent de plus en plus nombreux et complexes		Les compétences informationnelles effectivement développées chez les étudiants ne sont pas mesurées
La structure organisationnelle des universités est fortement complexe et diffère d'un établissement à l'autre		Les cheminements au sein des programmes de formation universitaires sont de plus en plus diversifiés et complexes		Les compétences informationnelles disciplinaires recherchées chez les étudiants diffèrent d'une discipline à l'autre
Il n'existe pas de mécanisme de coordination et d'intégration des différents services impliqués dans le développement des compétences informationnelles		Les pratiques concernant la méthodologie et l'exploitation de l'information diffèrent grandement d'une discipline universitaire à l'autre		À notre connaissance, il n'existe pas de consensus au sein des disciplines permettant de préciser les compétences informationnelles disciplinaires à développer chez leurs étudiants au fur et à mesure de leur cheminement dans les programmes
On observe une grande variation dans les perspectives en matière de qualité des pratiques de développement des compétences et dans les finalités poursuivies par les différents intervenants impliqués		Les étudiants se retrouvent de plus en plus exposés à un surplus d'information (infobésité)		Il a été démontré que les étudiants présentent d'importantes lacunes en matière de compétences informationnelles
Il n'existe pas de programmes établi permettant de structurer les ressources investies et de coordonner les activités des différents intervenants de manière à atteindre des objectifs spécifiques préalablement définis		Une multitude d'activités de formation sont mises en œuvre par plusieurs services sans nécessairement les coordonner et sans en mesurer les effets		L'exercice des différentes professions exigent des compétences informationnelles disciplinaires de plus en plus variées et complexes qui ne sont pas toujours clairement identifiées
		Le développement des compétences informationnelles est le fruit d'un processus complexe reposant sur des activités d'enseignement (formules pédagogiques diversifiées) et d'apprentissage (implication des étudiants à des degrés variables)		Il n'existe pas de consensus au sein des différentes disciplines académiques concernant les compétences informationnelles transversales que devraient développer les étudiants
		Chaque service intervient isolément dans l'acomplissement de sa mission respective		

Il ressort clairement de l'analyse du contenu présenté au tableau 3 que nous ne disposons pas actuellement des critères de qualité permettant de mesurer et d'évaluer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiants et qu'aucun consensus n'a été établi entre les divers acteurs impliqués sur la reconnaissance de la pertinence et de l'importance à accorder à de tels critères. De ce fait, aucun instrument de mesure ou d'évaluation de la qualité de ces pratiques n'est disponible pour rendre cet exercice possible.

S'attaquer à ce problème représente donc un défi de taille si l'on conjugue ce constat aux faits suivants:

- les perspectives des différents acteurs impliqués sont variées et parfois divergentes;
- plusieurs services sont impliqués isolément dans la poursuite de leur mission visant un aspect précis du développement des compétences informationnelles;
- il n'existe pas de consensus, autant chez les bibliothécaires que chez les professeurs, quant aux compétences informationnelles transversales et disciplinaires à développer chez les étudiants tout au long de leur cheminement universitaire;
- les pratiques méthodologiques en recherche diffèrent grandement d'une discipline à l'autre;
- les compétences recherchées par les employeurs s'avèrent de plus en plus variées et complexes.

La synthèse des écrits pertinents

Peu d'auteurs se sont penchés sur la qualité des pratiques liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants. Les études sur ce sujet sont, du reste, inexistantes au sein du réseau de l'Université du Québec, et ce, malgré que le développement des compétences informationnelles ait un impact réel sur la réussite des étudiants (Coulon, 1999)[367].

Plusieurs auteurs ont cependant démontré que les étudiants présentaient d'importantes lacunes en matière de compétences informationnelles (Gervais et Arsenault, 2005[369]; Kennel, 2016[371]; Lebrun, Perreault, Verreault, Morin, Raby et Viola, 2007[372]; Mittermeyer et Quirion, 2003[373]; Ouellet, Sylvain et Bélanger, 2012a[374], 2012b[374]; Roy et Sauvé, 2007[375]). Afin de remédier à ce problème, certains auteurs recommandent des pistes de solution. Par exemple, Jacobs et Jacobs (2009)[371] soutiennent que la collaboration entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires au niveau de la conception de la formation apparaît comme un enjeu majeur influant sur la qualité des pratiques de formation documentaire. Lindstrom et Shonrock (2006)[372] recommandent d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des étudiants et Hsieh, McManimon, et Yang, (2013)[370] ainsi que Jacobs et Jacobs (2009)[371] suggèrent, quant à eux, d'identifier les besoins de formation documentaire des étudiants dès leur admission à l'université afin de connaître leur niveau de compétences informationnelles. L'ACRL[56], (2011[364], 2003[365]) et le Council

of Australian University Librarians (CAUL, 2004[368]) ont publié des lignes directrices permettant de déterminer les meilleures pratiques à intégrer dans un programme institutionnel de formation documentaire. Plusieurs auteurs ont proposé des guides pour évaluer la qualité des pratiques de formation documentaire (ACRL, 2015[364], 2010[364]; Detlor, Booker, Serenko, et Julien, 2012[368]; Detlor, Julien, Willson, Serenko et Lavallee, 2011[368], Julien, Detlor, Serenko, Willson et Lavallee, 2009[371]). D'ailleurs, parmi ces auteurs, certains recommandent la mise en œuvre de pratiques d'évaluation des formations documentaires ou des apprentissages en matière de compétences informationnelles chez les étudiants. Les principaux objectifs poursuivis sont les suivants: connaître les besoins des étudiants (Hsieh, McManimon, et Yang, 2013[370]; Jacobs et Jacobs, 2009[371]; Lindstrom et Shonrock, 2006[372]), permettre à l'étudiant de connaître son potentiel (Knight, 2002[372]; Oakleaf, 2012[374]) ou bien connaître l'apport des formations documentaires dans le développement des compétences informationnelles chez les étudiants (Karsenti, Villeneuve, Raby, Weiss Lambrou, et Meunier, 2007[371]). Le développement des compétences informationnelles doit préalablement s'appuyer sur la mise en œuvre d'un processus rigoureux d'évaluation continue (Scharf, Elliot, Huey, Briller et Joshi, 2007[376]).

Force est de constater que le problème à l'étude a fait l'objet d'une multitude de publications ayant pour but de recommander des pistes de solutions fort variées. Or, tel que précisé précédemment, il n'existe actuellement aucun consensus entre les experts impliqués dans le développement des compétences informationnelles des étudiants sur les meilleures pratiques à mettre en œuvre afin de développer les compétences informationnelles transversales et disciplinaires chez les étudiants. La pertinence du présent projet réside donc dans l'établissement d'un consensus entre les divers experts du réseau de l'Université du Québec impliqués dans le développement des compétences informationnelles.

Le cadre de référence

La perspective retenue pour modéliser les concepts impliqués dans la présente étude relève d'une représentation d'un cadre intégrateur[6][560] de la qualité provenant du domaine de l'évaluation de la qualité des services. Ce cadre s'inspire des trois domaines d'évaluation

de la qualité de Donabedian (1996)[368] (Structure ↔ Processus ↔ Effets). L'intégration de la théorie de l'action de Parsons (1968)[374] dans ce cadre intégrateur permet de comprendre que les perspectives adoptées lors de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles peuvent varier grandement d'un type d'acteurs à l'autre, qu'il soit bibliothécaire, enseignant universitaire, gestionnaire ou étudiant. Par ailleurs, Parsons (1968)[374] précise également que les perspectives adoptées par les acteurs varient également en fonction des finalités recherchées: ces finalités sont-elles orientées principalement sur les moyens [éléments de structure ou de processus] ou sur les effets recherchés [développement des compétences informationnelles]? Ces perspectives subissent également l'influence du contexte dans lequel opère un type d'acteurs en particulier: quelles sont les ressources dont il dispose? Quelles sont les contraintes avec lesquelles il doit composer? À quel niveau, opérationnel ou hiérarchique, se situe-t-il dans l'organisation? Tel que le soulignent Haddad, Roberge et Pineault (1997)[370], «la notion de qualité apparaît ainsi d'une grande complexité et s'adresser à la qualité, c'est aussi devoir affronter cette complexité» (p. 65). Toujours selon ces auteurs, l'adoption d'un cadre intégrateur permet «[…] d'essayer de rendre compte de cette complexité plutôt que de la réduire» (p. 65.). C'est dans cette perspective que ce cadre intégrateur a été adopté dans la présente étude (ce cadre intégrateur est davantage expliqué dans la section «Cadre de référence» du chapitre présentant la recension des écrits).

La solution proposée

Pour y parvenir, nous avons proposé une solution de recherche comportant trois phases. La première, de type méthodologique, avait pour but de valider, auprès de bibliothécaires et de professeurs du réseau de l'Université du Québec reconnus pour leur expertise en matière de développement des compétences informationnelles, un ensemble de critères de qualité des pratiques de formation documentaire inspirés des recommandations d'auteurs ayant publié sur le sujet. Ce processus de validation avait pour objectif d'établir un consensus auprès de ces experts au regard de la clarté, de la pertinence et de l'importance de chacun des critères qui leur ont été soumis en faisant appel à la méthode DELPHI.

La deuxième phase de cette étude a consisté à opérationnaliser chacun des critères pouvant potentiellement servir à mesurer un aspect de la qualité des pratiques de formation documentaire et la collaboration interprofessionnelle et à procéder à l'expérimentation d'un exercice de mesure au sein de chacun des établissements du réseau désirant participer à l'étude. Finalement, la troisième phase expérimentait un processus d'évaluation des résultats obtenus afin de dégager les forces et les opportunités d'amélioration en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles ainsi que dans le but de déterminer et de mettre en priorité les causes potentielles des points faibles retenus à titre d'opportunités d'amélioration. Cette évaluation a été expérimentée au l'échelle locale, dans six établissements participants (UQAM, UQAT, UQO, UQTR, UQAC, UQAR), ainsi qu'à l'échelle du réseau par les membres de l'équipe de recherche.

Les retombées attendues

Dans le cadre de l'étude proposée, l'identification et la validation de critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles auprès de bibliothécaires et de professeurs reconnus à titre d'experts en la matière permettront d'expérimenter des processus de mesure et d'évaluation de la qualité de ces pratiques au sein du réseau de l'Université du Québec. Plus précisément, la conduite de cette étude devrait permettre de bénéficier des retombées suivantes:

- Pour la pratique, permettre de:
  - valoriser les initiatives actuelles en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles chez les bibliothécaires-formateurs, les enseignants universitaires, les gestionnaires ainsi que chez les étudiants;
  - favoriser une meilleure intégration et une coordination plus efficace des pratiques actuelles mises en œuvre par les divers intervenants et services impliqués dans le développement des compétences informationnelles;
  - développer un plus grand niveau d'interdépendance entre les acteurs impliqués, passant ainsi d'une relation de type coopératif vers une véritable collaboration dans la poursuite d'une mission commune;
  - rendre possible l'établissement de liens plus significatifs entre les pratiques actuelles mises en œuvre par les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires et les compétences informationnelles effectivement développées chez les étudiants.

- Pour la gestion, permettre de:
  - disposer d'une nomenclature des meilleures pratiques en matière de développement des compétences informationnelles, et ce, validées par les experts du réseau de l'Université du Québec;
  - rendre possible le développement d'outils de gestion pour la mesure et l'évaluation normative de la qualité des pratiques actuelles et futures de développement des compétences informationnelles;
  - mettre en œuvre d'un programme de développement des compétences informationnelles;
  - mettre en œuvre d'un processus de gestion de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles, et ce, selon une perspective d'amélioration continue. Cet exercice devrait permettre de relever les forces et les points faibles en impliquant activement les principaux acteurs (bibliothécaires-formateurs, enseignants universitaires, gestionnaires, professionnels, étudiants);
  - favoriser l'évaluation des pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles à l'aide des critères validés;
  - reconnaître l'importance d'instaurer un véritable travail collaboratif visant le développement des compétences informationnelles chez les étudiants, et ce, tant à l'échelle locale qu'à l'échelle du réseau.

- Pour la recherche, permettre de:
  - conduire des recherches futures afin d'établir des liens de causalité plus significatifs entre les éléments de structure et les processus mis en œuvre en prenant en compte les effets recherchés en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants;
  - favoriser la poursuite de recherches futures destinées à établir la validité et la fidélité des instruments de mesure développés.

Chapitre 2 - La recension des écrits

Ce chapitre présente une recension des écrits destinés à identifier des critères de qualité associés aux pratiques de formation documentaire dans le but de les soumettre à un processus de validation. Cette recension s'est déroulée en parcourant la littérature pertinente sur le sujet. Il s'agit essentiellement d'une recension sélective de références à partir de la méthode dite de la saturation, une approche consistant à mettre un terme à la recherche lorsque les résultats obtenus sont jugés satisfaisants à l'égard de leur redondance. Cette recension visait à identifier des critères de qualité permettant le développement d'un outil de gestion de la qualité des pratiques de formation documentaire. Ce chapitre se divise en fonction du regroupement thématique suivant:

1. Pratiques de formation documentaire 80
2. Compétences informationnelles 85
3. Collaboration interprofessionnelle 90
4. Méthodes pédagogiques 95
5. Technologies et formation documentaire 100
6. Charge de travail du bibliothécaire-formateur 103
7. Rôle et place de l'évaluation des compétences informationnelles 110
8. Cadre de référence adopté pour la présente étude 115

Pratiques de formation documentaire

La recension des écrits a premièrement permis d'identifier des auteurs ayant porté différents regards sur les pratiques de formation documentaire à partir d'une approche conceptuelle. Ragains (1997) 375 a produit le texte qui nous est apparu comme étant le plus ancien sur le sujet en décrivant ce référentiel à l'aide de l'expression anglaise suivante: «*practices for library instruction*». Hunt et Birks (2004) 371 ont quant à eux fait appel à l'expression suivante qui introduit une dimension qualitative à ce concept: «*Information Literacy Best Practices*».

De son côté, Walter (2008 377, 2005 377) désigne de manière concrète cette activité pédagogique en utilisant l'expression suivante: «*Information Literacy instructional practices*». Cependant, il est à noter que la recension des écrits n'a pas permis de relever

des études francophones définissant conceptuellement l'expression employée dans le milieu des universités québécoises, à savoir: «*pratiques de formation documentaire*».

D'autres travaux de recherche ont attiré l'attention pour leur intérêt à définir les «*pratiques de formation documentaire*» en faisant appel à une approche conceptuelle, notamment Julien (Detlor et al., 2012[368]; Detlor et al., 2011[368]; Julien et al., 2009[371]; Julien et Boon, 2004[371]). Cette auteure canadienne s'est penchée sur la qualité des pratiques de formation documentaire depuis plus de quinze ans en collaboration avec d'autres chercheurs. En 2000, elle distinguait six thèmes regroupant des éléments à considérer dans l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire[7][560]:

- Collaboration
- Partnerships
- Learning Teams
- Learning Commons
- Critical Thinking Focus
- Educational Technology

Julien utilise l'expression «*Information literacy instruction practices*» pour la première fois en 2009. Après plus de dix ans de recherches et de collectes de données, elle publie les résultats d'une étude longitudinale en vue d'établir un lien entre divers éléments associés aux pratiques de formation documentaire, tels leurs objectifs ou leurs méthodes pédagogiques et les effets attendus de ces pratiques. Lors de la collaboration de Julien avec Tan et Merillat, l'auteure cherche à définir les conditions de succès des actions favorisant la qualité des pratiques de formation documentaire offertes par les bibliothèques universitaires (Julien, Tan et Merillat, 2013[371]). Leur questionnaire comprenait les 18 thèmes présentés dans le tableau 4: (Julien et al., 2013[371], p. 1).

Tableau 4: Thèmes du questionnaire de Julien et al. (2013 371)

	Part I : Information Literacy Instruction
1	Qualification and continuing training of library staff
2	Assessment of instruction outcomes
3	Focus of instructions: beginners
4	Focus of instructions: Advanced Learners
5	Importance of technical-spatial infrastructure
6	Instruction method : Face-to-face courses
7	Instruction method : eLearning
8	Instruction method : Problem-oriented support
9	Contents of instruction : Specialised databases
10	Contents of instruction : Online safety
11	Contents of instruction : Information technology
	Part II : Information Literacy Skills
12	Realising and phrasing an information demand
13	Locating and exploiting information that is needed
14	Critically evaluating information and its sources
15	Using information efficiently and constructively
16	Managing and organising information
17	Generating, quoting and presenting information
18	Considering the rights and obligations regrading the use and distribution of information

L'ACRL 56 (2011 364; 2003 365) a précisé les lignes directrices permettant de relever les meilleures pratiques à intégrer dans un programme institutionnel de formation documentaire (Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries). Le tableau 5 présente les grandes catégories qui ont permis de classifier ces lignes directrices, lesquelles sont présentées en détail à l'annexe 1 380.

Tableau 5: Catégories regroupant les lignes directrices précisant les meilleures pratiques d'un programme institutionnel de formation documentaire ACRL (2011) 364

I. Program design	1	Statement of purpose
	2	Identification of content of instruction
	3	Identification of modes of instruction
	4	Program structures
	5	Evaluation and assessment
II. Support	6	Instructional facilities
	7	Instructional support facilities
	8	Financial support
	9	Support for continuing education, training, and development
	10	Human Resources

L'ACRL (2011)[364] a relevé treize composantes clés de la mise en œuvre d'un programme de formation documentaire. Ces dernières, présentées au tableau 6, précisent les thèmes à considérer pour élaborer des pratiques de formation documentaire de qualité.

Tableau 6: Composantes clés de la mise en œuvre d'un programme de formation documentaire ACRL (2011)[364]

1	Relationships with key institutional curricula and initiatives
2	Reach beyond the first year
3	Research methods courses in disciplinary majors
4	Progression of IL learning outcomes
5	General education core requirements
6	Capstone courses, learning communities, and cohorts
7	Computer equipment, training, and support staff
8	First-year seminars
9	Writing-across-the-curriculum programs
10	Undergraduate research experiences/internships
11	Experiential learning/service learning courses
12	Additional courses, resources, departments, or committees
13	Linked credit courses

L'association australienne *Council of Australian University Librarians* (CAUL) a également proposé un guide des meilleures pratiques de formation documentaire intitulé *Best Practices Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: A Guideline* (CAUL, 2004)[368]. Ce guide précise trois niveaux hiérarchiques de planification organisationnelle des pratiques de formation documentaire:

- Niveau institutionnel correspondant aux instances supérieures de l'université (*Institutional/Strategic Planning*);
- Niveau opérationnel qui correspond qui correspond à la gestion du Service de la bibliothèque en collaboration avec les directions de programmes (*Operational/Administrative Planning*);
- Niveau des intervenants dans la mise en place des formations documentaires (*Implementation/Curriculum Planning and Development*).

Cette association a défini 35 recommandations s'appliquant à l'un ou l'autre de ces trois niveaux de responsabilité. Ces recommandations paraissent au tableau 7.

Tableau 7: Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: A Guideline Council of Australian University Librarians (CAUL, 2004[368]; p. 2-3)

Institutional / Strategic Planning	Institutional documentation and policy is developed that:	A1	Includes a vision of information literacy consistent with the institution's vision.
		A2	Incudes a definition of information literacy consistent with the Australian and New Zealand Information Literacy Framework.
		A3	Emphasises information literacy as a core graduate attribute.
		A4	Reflects strong institutional support for information literacy.
		A5	Establishes formal mechanisms for communication and ongoing dialogue across the academic community, to advocate information literacy and lifelong learning.
		A6	Supports the view that information literacy is the responsibility of all those in the university governance bodies, policy and senior administrators, and teaching and learning practitioners such as academics, researchers, librarians and IT specialists.
		A7	Affirms availability of opportunities for all to participate in relevant lifelong learning.
Operational / Administrative Planning	Operational planning for information literacy is supported by:	B1	Wide dissemination of documentation and policy on information literacy via a range of media in a range of contexts and opportunities.
		B2	Endorsement of the Australian and New Zealand Information Literacy Framework by appropriate institutional committees and academic boards.
		B3	Identification and assignment of information literacy leadership and responsibilities.
		B4	Establishment of funds to ensure adequate staffing, resources and ongoing training and professional development.
		B5	Recognition and encouragement of collaboration among academics, librarians and other staff within, and across, institutions.
		B6	Formal embedding of information literacy within the curriculum, and development of mechanisms for articulation with the curriculum.
		B7	Identification of priorities for courses and programs charged with implementation of information literacy into the curriculum.
		B8	Periodic reviews, and revisions if necessary, of documentation and policy.
		B9	Provision of targeted, marketing and publicity to stakeholders, support groups and media channels when required.
Implementation / Curriculum Planning and Development	Operational planning for information literacy is supported by:	C1	Includes goals and objectives consistent with those of academic programs, departments and the institution.
		C2	Identifies measurable outcomes for the evaluation of programs.
		C3	Anticipates current and future opportunities and challenges.
		C4	Embeds information literacy into academic and vocational curricula.
		C5	Results in a fusion of information literacy concepts and disciplinary context.
		C6	Endorses and facilitates a collaborative approach and includes librarians, academics, curriculum developers, teaching and learning specialists, and others.
		C7	Ensures collaboration continues throughout a program lifecycle from planning through to delivery, assessment of student learning, evaluation and revision.
		C8	Reflects sound pedagogical practice.
		C9	Identifies the depth and complexity of competencies to be acquired on a discipline level, as well as at the course level.
		C10	Sequences and integrates competencies of increasing complexity throughout a student's academic career.
	Staff involved with information literacy:	C11	Serve as role models, exemplifying and advocating information literacy and lifelong learning.
		C12	Develop experience in teaching and assessment of student learning.
		C13	Develop experience in curriculum development and expertise to develop, coordinate, implement, maintain, and evaluate information literacy teaching and learning.
		C14	Receive and actively engage in systematic and continual professional development and training.
		C15	Receive regular evaluations about the quality of their contribution to information literacy teaching and learning.
		C16	Engage in outreach activities to advance information literacy
		C17	Curriculum effectiveness
		C18	Student outcomes o Acknowledges differences in learning and teaching styles by using a variety of appropriate outcome measures, such as portfolio assessment, quizzes, direct observation, peer and self-review and experience.
		C19	Periodic review of all assessment and evaluation methods.

Cooney et Hiris (2003)[367] ont publié un cadre de référence précisant des étapes à franchir dans le but d'intégrer les pratiques de développement des compétences

informationnelles et leur évaluation dans le cadre des cours universitaires, et ce, dans le but ultime de développer une approche collaborative entre bibliothécaires et professeurs. Ces étapes sont présentées au tableau 8.

Tableau 8: Étapes à franchir dans le but d'intégrer les pratiques de développement des compétences informationnelles et leur évaluation dans le cadre des cours universitaires (Cooney et Hiris 2003[367], p. 218)

1. Goals et objectives
Develop goals and objectives in support of ACRL Information Literacy Competency Standards
2. Course syllabus
Integrate information literacy into the Learning Objectives and Mode of Instruction for the course
Inform students their term projects will receive a score for information literacy competency
3. Assessment instruments
Compile and administer the Information Literacy Inventory prior to the first instruction class
Compile the Learning Outcomes Checklist in support of the information literacy goals of the course
4. Class instruction
Instruct students in identifying, evaluating, and using a broad spectrum of authoritative and up-to-date information sources
Instruct students in appropriate attribution and citation formats
5. Term project
Students complete a major research project and submit List of Information Tools Used
This will be the means of assessing information literacy competency
6. Outcomes assessment
Apply Learning Outcomes Checklist to completed term research project and tally score of information literacy competency
Attach score to completed term research project along with grade for content of project
Review results of students' competency scores and revise instruction methods as needed

Compétences informationnelles

Afin de bien définir ce dont il s'agit lorsque l'on aborde le concept de compétences informationnelles, il importe d'en préciser la définition retenue dans le cadre de la présente étude. Tout d'abord, que constitue une compétence? Tardif et al. (2006[376], p. 22) précise qu'une compétence consiste en «un *savoir-agir* prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de *ressources internes et externes* à l'intérieur d'une famille de situations». Les ressources internes comprennent les connaissances, les attitudes, les valeurs et les schèmes de la personne tandis que les ressources externes font référence aux collègues, à la documentation et aux ressources technologiques.

Les compétences informationnelles, quant à elles**,** regroupent «l'ensemble des habiletés requises à l'étudiant pour *reconnaître son besoin* de se documenter lorsqu'il survient, puis de *trouver*, *d'évaluer* et *d'utiliser* l'information adéquatement» (Association of College and Research Libraries, 2000[365], p. 2, traduction libre). Afin de devenir compétant sur le plan informationnel, un étudiant doit donc apprendre à mobiliser ses ressources internes et les ressources externes dont il dispose, et ce, de manière efficace dans le but de trouver, d'évaluer et d'exploiter l'information judicieusement tout au long de son cheminement scolaire et, par la suite, sur le marché du travail. Les compétences informationnelles sont de deux types: disciplinaires et transversales. Pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), trois objets d'évaluation interdépendants permettent de juger du développement des compétences disciplinaires, soit:

- la capacité de mobiliser efficacement un ensemble de ressources dans des situations concrètes;
- la présence d'un certain nombre de ressources personnelles, y compris diverses stratégies, pour repérer ou construire les ressources requises mais non disponibles;
- l'aptitude à expliciter son cheminement et ses choix dans le traitement de la situation (MEQ, 2006[373], chap. 3, p. 3).

Quant aux compétences transversales, le MEQ (2006)[373] précise que:

L'évaluation des compétences transversales porte sur ces mêmes objets [en référence aux objets d'évaluation des compétences disciplinaires]. Il faut cependant pouvoir les observer dans plusieurs contextes, qu'ils soient disciplinaires, pluridisciplinaires ou extrascolaires, pour être en mesure de porter le jugement le plus juste possible sur l'état de leur développement. Les ressources à mobiliser – connaissances, stratégies ou attitudes – seront alors puisées à même ces différents contextes. Ainsi, la compétence Exploiter l'information pourrait être appliquée tout aussi bien à des données scientifiques ou historiques qu'à des problématiques sociales ou éthiques liées à la santé ou à la pratique d'un sport d'équipe (MEQ, 2006[373], chap. 3, p. 3).

Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur

caractère transversal. Leur développement est un processus évolutif, qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école (MEQ, 2006 373).

Le concept de compétences informationnelles a pris de plus en plus d'importance au cours des 25 dernières années. L'*American Library Association* (ALA) a publié en 1989 une déclaration reconnaissant la maîtrise de l'information (*Information Literacy*) comme un enjeu influençant l'essor économique des sociétés et un facteur déterminant de la qualité de vie de chaque citoyen (ALA, 1989 364). Les milieux universitaires de l'ensemble des pays industrialisés ont, quant à eux, reconnu l'importance de la maîtrise de l'information dans le cheminement universitaire des étudiants. Dans ce mouvement, pour favoriser la maîtrise de l'information en contexte universitaire, des normes ont été opérationnalisées en objectifs d'apprentissage par des associations ou des établissements du milieu de l'enseignement supérieur. Dans le cadre de la présente étude, ces normes ont permis d'alimenter la banque d'énoncés de critères de qualité destinés au processus de validation auprès des experts.

En 2005, la Conférence des recteurs et des principaux des universités québécoises (CRÉPUQ) a traduit les travaux de l'ACRL 56 dans un document intitulé *Compétences informationnelles: le niveau recommandé à l'entrée au 1er cycle universitaire* (CRÉPUQ, 2005 367). Ce document proposait des indicateurs permettant d'établir les compétences informationnelles minimales que les étudiants doivent posséder lors de leur admission à l'université au 1er cycle. Trois ans plus tard, la CRÉPUQ a procédé à une révision de ces compétences afin de les adapter au milieu francophone en tenant compte du contexte universitaire québécois (CRÉPUQ, 2008 367). Ces normes sont présentées au tableau 9.

Tableau 9: Normes guidant l'apprentissage des compétences informationnelles (ACRL, 2000[365]; CRÉPUQ, [367]2008[367], 2005[367])

ACRL 2000	Crépuq, 2005	Crépuq, 2008
Competency Standard One: The information literate student determines the extent of the information needed.	PRINCIPE 1 : L'étudiant qui possède les compétences informationnelles détermine la nature et l'étendue de l'information dont il a besoin.	1. Préciser le besoin d'information : L'étudiant compétent dans l'utilisation de l'information sait reconnaître un besoin d'information et déterminer la nature et l'étendue de l'information dont il a besoin.
Competency Standard Two: The information literate student accesses needed information effectively and efficiently.	PRINCIPE 2 : L'étudiant qui possède les compétences informationnelles accède avec efficacité et efficience à l'information dont il a besoin.	2. Accéder à l'information : L'étudiant compétent dans l'utilisation de l'information sait accéder avec efficacité à l'information ont il a besoin.
Competency Standard Three: The information literate student evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system.	PRINCIPE 3 : L'étudiant qui possède les compétences informationnelles évalue de façon critique tant l'information que ses sources et intègre l'information sélectionnée à sa base de connaissances personnelles et à son système de valeurs.	3. Évaluer l'information : L'étudiant compétent dans l'utilisation de l'information sait évaluer de façon critique autant l'information que les sources d'information en vue de les intégrer à ses connaissances.
Competency Standard Four: The information literate student, individually or as a member of a group, uses information effectively to accomplish a specific purpose.	PRINCIPE 4 : L'étudiant qui possède les compétences informationnelles utilise efficacement l'information	4. Exploiter l'information : L'étudiant compétent dans l'utilisation de l'information sait utiliser l'information individuellement ou comme membre d'une équipe de façon efficace.
Competency Standard Five: The information literate student understands many of the economic, legal and social issues surrounding the use of information and accesses and uses information ethically and legally.	PRINCIPE 5 : L'étudiant qui possède les compétences informationnelles comprend plusieurs des questions économiques, juridiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information et il accède à l'information et l'utilise de façon éthique et conformément à la loi.	5. Tenir compte des enjeux éthiques : L'étudiant compétent dans l'utilisation de l'information comprend les enjeux éthiques, légaux et sociaux et respecte les exigences éthiques et légales reliées à l'utilisation de l'information.

Les normes pour guider l'apprentissage des compétences informationnelles publiées par la CRÉPUQ en 2008 constituent le référentiel des compétences informationnelles utilisé par les bibliothécaires universitaires québécois. À titre d'exemple, ce référentiel a soutenu l'élaboration de plusieurs outils de mesure des CI:

- Étude sur les connaissances en recherche documentaire (Mittermeyer et Quirion, 2003[373]);
- Grille d'observation «Les habiletés en recherche d'information des étudiants universitaires» (Gervais, 2004[369]);

- Outil d'autodiagnostic des besoins de compétences informationnelles des étudiants débutant leur baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (April et Beaudoin, 2006[364]);
- InfoCompétences+. (Télé-université et Université du Québec, 2006[377]);
- Banque de questions: connaissances informationnelles et habitudes de recherche. (Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal, 2006[368]);
- Grille d'évaluation des activités de recherche et traitement de l'information (RTI) et les critères de réussite (Fournier, 2007[369]);
- Test d'évaluation des compétences informationnelles (Gagnon-Mountzouris, 2011b[369]).

À l'échelle internationale, les associations ou institutions suivantes ont également proposé des normes en la matière. Au Royaume-Uni, mentionnons la Society of College, la National and University Libraries (SCONUL); en Australie et en Nouvelle-Zélande, l'Australian and New Zealand Information Literacy Framework (ANZIL); aux États-Unis, la Washington University (Seatle, WA) et l'Information and Technologies skills for success (Big6).

D'autres textes complémentaires auront permis de mettre en perspective divers types d'enjeux entourant le développement des compétences informationnelles. Peacock (2004)[374] opérationnalise à l'aide d'exemples de pratiques de formation documentaire chaque élément de la norme ANZIL en faisant appel à des indicateurs permettant de décrire les résultats attendus chez l'étudiant compétent. Également, l'American Association of School Librarians (AASL) énonce des normes ou exigences que les étudiants du 21^{e} siècle devront posséder ou atteindre. Cette association précise par exemple que les compétences informationnelles doivent aussi inclure des compétences transversales, telles que les compétences textuelles, visuelles, technologiques et numériques (AASL, 2007[364]). Dans le même sens, le ministère des Loisirs, des Sports et de l'Éducation (MELS) a publié des recommandations concernant le développement de compétences transversales en matière de développement des compétences touchant les technologies de l'information et de la communication (TIC[56]) au collégial (REPTIC, 2011[375]). D'autres auteurs ont relevé des enjeux liés au facteur linguistique en considérant leur impact sur les compétences informationnelles (Lamontagne, 2010[372]; Paolillo, Pimienta et Prado, 2005[374]; Proulx, Oustinoff et Nowicki, 2008[375]).

Malgré l'ensemble des recommandations émises par divers organismes en matière de développement des compétences informationnelles et malgré la multitude des initiatives mises en œuvre dans l'ensemble des établissements scolaires et universitaires, force est de constater que les approches actuelles ne produisent pas les résultats attendus en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants. C'est du moins ce que démontrent les résultats des études visant à mesurer ces compétences (Gervais et Arsenault, 2005[369]; Lebrun, Perreault, Verreault, Morin, Raby et Viola, 2007[372]; Ouellet, Sylvain et Bélanger, 2012a[374], 2012b[374]; Mittermeyer et Quirion, 2003[373]; Roy et Sauvé, 2007[375]). Par ailleurs, une étude récente de Kennel (2016)[371] démontre explicitement les faibles résultats obtenus en matière de compétences informationnelles transversales chez les étudiants (62 % pour l'utilisation des concepts, 53 % pour les stratégies de recherche et 36 % pour les outils de recherche). Les résultats sont encore plus faibles en ce qui concerne les compétences disciplinaires (31 % pour l'exploitation des résultats – en faisant référence à la capacité de compréhension, à l'analyse critique, à l'aptitude à conceptualiser, à faire preuve d'abstraction et à rédiger selon des règles d'expression et de raisonnement).

Collaboration interprofessionnelle et interservice

La collaboration interprofessionnelle constitue un facteur déterminant de la qualité des pratiques de formation documentaire. Vingt-deux textes portant sur la collaboration ont été recensés. La méta-analyse annuelle sur les sciences de l'information de Sproles, Detmering et Johnson (2013)[376] note une constante croissance du nombre d'écrits sur la collaboration et le partenariat dans les pratiques de formation documentaire. La plupart des écrits traitent de la collaboration entre le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire. Cette collaboration est unanimement reconnue comme une condition de succès favorisant le développement des compétences informationnelles chez les étudiants.

En matière de pratiques de formation documentaire, la collaboration se réfère à la collaboration interprofessionnelle (entre bibliothécaires-formateurs, entre bibliothécaires et enseignants universitaires, entre bibliothécaires et autres professionnels impliqués dans les

pratiques de formation documentaire), à la collaboration interservice (services aux étudiants, service d'aide à la réussite, service de la formation continue, service des technologies de l'information, etc.) et à la collaboration avec les diverses instances universitaires (départements, décanats, vice-rectorats).

Atkins et Frerichs (2002)[365] décrivent une expérience de collaboration réunissant un bibliothécaire et un expert en pédagogie. Cette initiative aura permis de concevoir et de développer une activité de formation destinée aux bibliothécaires-formateurs répondant aux besoins de leur établissement. L'atelier, qui s'est déroulé en trois séances, a porté à la fois sur les méthodes d'enseignement en classe et sur le renforcement de la collaboration avec les professeurs. Ils ont entre autres utilisé la méthode d'apprentissage par les pairs faisant appel à des modalités de collaboration entre bibliothécaires. Cette expérience aura permis de valoriser le rôle du bibliothécaire au sein de l'équipe interdisciplinaire ainsi que de démontrer l'importance du rôle que joue le bibliothécaire sur le développement des compétences informationnelles des étudiants.

Cook-Sather (2001)[367] propose d'établir une collaboration entre les professionnels offrant des services en matière de technopédagogie au sein de leur institution afin de rehausser la qualité des méthodes d'enseignement utilisées lors des formations documentaires. Il s'agit d'établir une collaboration pour former les bibliothécaires (formation continue du bibliothécaire-formateur), de même que pour offrir un service de consultation lors de la conception de la formation documentaire.

Un guide de l'ACRL (2010)[364] «Analyzing Your Instructional Environment: A Workbook» rappelle l'importance de la collaboration entre le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire, entre bibliothécaires, ainsi qu'avec d'autres acteurs ou services universitaires comme le conseiller pédagogique ou le service des technologies de l'information.

Collaboration entre bibliothécaires et enseignants universitaires

Pour April et Beaudoin (2006)[364] une relation étroite entre le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire constitue une nécessité qui prend tout son sens dans la concertation : «Même si le bibliothécaire-formateur est l'expert en termes de compétences informationnelles et celui qui a de l'influence pour développer les habiletés dans l'utilisation de l'information, le professeur joue un rôle essentiel pour l'intégration des compétences informationnelles dans la formation» (p. 126).

Afin d'identifier les comportements jugés les plus importants pour établir un partenariat d'enseignement collaboratif (Elements of Collaborative Teaching Partnerships), Ivey (2003)[371] a conduit des entrevues auprès de bibliothécaires et de professeurs en leur demandant de préciser les trois comportements jugés les plus importants pour établir un partenariat d'enseignement collaboratif. Le tableau 10 ordonne, sur la base de leur importance, les comportements relevés par les professeurs et les bibliothécaires dans le cadre de cette étude.

Tableau 10: Nombre de répondants (professeurs et bibliothécaires) ayant indiqué un comportement collaboratif comme étant l'un des trois plus importants pour établir un partenariat

Collaborative behaviours	Academics	Librarians	Totals
A shared, understood goal	7	6	13
Mutual respect, tolerance, and trust	5	4	9
Competence for the task at hand by each member of the collaborative team	4	3	7
Continuous but not continual communication	2	4	6
Clear lines of responsibility but no restrictive boundaries	1	1	2
Creation and manipulation of shared spaces	0	1	1
Formal and informal environments	0	1	1
Physical presence is not necessary	1	0	1
Selective use of outsiders for complementary insights and information	1	0	1
Decisions do not have to be made by consensus	0	0	0
Collaborations end	0	0	0

Toujours selon Ivey (2003)[371], la collaboration entre bibliothécaires et professeurs doit s'établir dès la planification de la conception de la formation documentaire, c'est-à-dire lors de l'établissement des objectifs d'apprentissage et dans le choix de la structure de la formation documentaire.

Différents auteurs proposent des pratiques de collaboration mises en œuvre par les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires de nature à favoriser la qualité des pratiques de formation documentaire tout au long du parcours de l'étudiant. Pour Grafstein (2002)[369] partager les responsabilités liées à l'identification des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire constitue une forme de collaboration propice à l'acquisition des compétences informationnelles. Selon cet auteur, ces responsabilités devraient être partagées de manière suivante: le bibliothécaire-formateur a pour rôle d'enseigner les éléments généraux de la recherche documentaire, tandis que l'enseignant universitaire doit assurer l'intégration des compétences informationnelles dans la connaissance disciplinaire.

Par ailleurs, d'autres auteurs recommandent l'intégration des formations documentaires au cursus scolaire (Pan, Valliant, et Reed, 2009[374]; Sterling Brasley, 2008[376]). Intégrer la formation documentaire aux plans de cours favorise l'arrimage des objectifs d'apprentissage poursuivis par le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire. Cette intégration est propice à l'harmonisation des objectifs poursuivis par les étudiants dans la réalisation de leurs travaux.

La collaboration sur le plan de la conception de la formation apparaît comme un enjeu majeur touchant la qualité des pratiques de formation documentaire (Jacobs et Jacobs, 2009[371]). Aussi, Pan, Valliant et Reed (2009)[374] et Sterling Brasley (2008)[376] recommandent de cibler un cours pour lequel une recherche documentaire est soumise à une modalité d'évaluation. Willimans, Cody et Parnell (2004)[377] recommandent d'ajuster les modalités d'évaluation du cours de façon à mieux mesurer les compétences informationnelles de l'étudiant.

Collaboration avec les différentes instances universitaires

Un projet d'intégration ayant connu un succès exemplaire s'est déroulé à la Trinity University, à San Antonio, au Texas. Lorsqu'il a été reconnu en 2008–2009 que la maîtrise des compétences informationnelles était désormais exigée au parcours universitaire, le Service de la bibliothèque, incluant les bibliothécaires et la direction, s'est impliqué dans ce processus d'intégration. Avec l'appui des instances décisionnelles de l'université, des ressources spécifiques ont été allouées aux pratiques de formation documentaire, à savoir, des subventions, du personnel spécialisé et des ressources matérielles nécessaires (Millet, Donald et Wilson, 2009[373]). Le rôle des bibliothécaires a été accru en termes de prestation, mais aussi en termes de planification en ce qui a trait à l'usage des technologies de l'information, et à la recherche et à l'usage de l'information (Millet, Donald et Wilson, 2009[373]).

Lindstrom et Shonrock (2006)[372], quant à eux, s'intéressent aux conditions favorisant l'apprentissage des compétences informationnelles. Ils relèvent trois catégories d'acteurs

impliqués dans le processus de mise en place de ces conditions: le Service de la bibliothèque, les directions de programmes, ainsi que les bibliothécaires-formateurs appelés à collaborer avec les enseignants universitaires. Pour assurer la qualité des formations documentaires, les auteurs établissent des enjeux de collaboration sur lesquels les divers acteurs doivent s'entendre. Sont évoqués la nécessité de définir des objectifs communs et partagés, d'établir des valeurs basées sur le respect mutuel, la tolérance et la confiance, d'atteindre un niveau de compétence acceptable pour la tâche à accomplir par chacun des partenaires et d'instaurer une relation collaborative reposant d'abord et avant tout sur une communication continue.

Méthodes pédagogiques

La pédagogie employée par le bibliothécaire-formateur dans les formations documentaires influence la qualité de pratiques de formation documentaire. Pour soutenir le développement des compétences informationnelles des étudiants, le bibliothécaire-formateur doit adopter des attitudes et des comportements qui favorisent l'apprentissage et doit recourir à des méthodes pédagogiques dans lesquelles l'étudiant devient responsable de son apprentissage. Plusieurs articles recensés portent sur des méthodes pédagogiques visant à favoriser le développement des compétences informationnelles chez l'étudiant.

Lindstrom et Shonrock (2006) 372 évoquent la pertinence de faire appel à des pratiques pédagogiques exemplaires en fonction des besoins de divers groupes d'étudiants, dont les nouveaux étudiants et les étudiants étrangers. Hsieh et al., (2013) 370, quant à eux, suggèrent d'établir les besoins de formation documentaire des étudiants dès leur admission à l'université afin de connaître leurs degrés de développement en matière de compétences informationnelles. À l'aide d'un prétest ayant permis de mieux cerner le degré de développement de compétences informationnelles chez les étudiants à qui des formations documentaires étaient destinées, les auteurs ont regroupé les étudiants ayant des besoins de formation similaires et ont ajusté par conséquent les objectifs d'apprentissage en fonction des besoins relevés dans le cadre de cette procédure d'évaluation.

L'ACRL (2010)[364] a proposé un guide pour l'analyse de la qualité de l'intégration de la formation documentaire au curriculum universitaire: *Analyzing Your Instructional Environment: A Workbook*. Cet ouvrage énonce des directives destinées à guider le bibliothécaire-formateur dans le processus d'intégration de la formation documentaire à un programme universitaire, à l'occasion de changements de programme, ou lors d'un examen d'agrément d'un programme. Ces directives permettent de fixer les objectifs d'apprentissage à atteindre lors des activités de formation documentaire, de déterminer la structure de la formation documentaire, de choisir les méthodes d'enseignement appropriées, de déterminer une variété d'activités d'apprentissage, puis finalement, de développer du matériel pour guider le bibliothécaire-formateur lors de la prestation et de l'évaluation des apprentissages. Il est à noter que cet ouvrage américain se rattache à un environnement universitaire où le bibliothécaire a un statut de professeur.

Les références suivantes évoquent deux modèles d'intégration de la formation documentaire dans le parcours universitaire de l'étudiant. Bourgeois, Levasseur et Ruest (2009)[366] proposent un modèle d'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de baccalauréat à l'Université du Québec à Chicoutimi. Ces auteurs ont établi leur programme en tenant compte de sept normes provenant du cadre référentiel publié par l'ACRL[56] (Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries[365]) en 2003. Ces auteurs présentent un tableau précisant les objectifs, les activités d'apprentissage proposées, leur durée, ainsi que le partage des responsabilités entre les bibliothécaires-formateurs, les professeurs et les étudiants dans la mise en œuvre de ces activités. Ce modèle témoigne de l'importance du soutien à apporter à l'étudiant dans l'apprentissage des compétences informationnelles tout au long de son parcours universitaire.

Par ailleurs, Davis, Lundstrom et Martin (2011)[368] ont analysé les attitudes et les comportements pédagogiques des bibliothécaires-formateurs. Les auteurs ont accordé une attention particulière à l'opinion des bibliothécaires-formateurs sur l'efficacité de deux types de formations documentaires, soit la formation faisant l'objet d'un cours crédité et une formation intégrée à un cours. Le bibliothécaire-formateur qui est en charge d'un cours crédité s'identifie davantage au rôle de professeur, et ce, de façon marquée. En pareil cas,

le bibliothécaire-formateur exploite une plus grande variété de méthodes pédagogiques et fait davantage appel à des stratégies d'évaluation dans le cadre de ses activités d'enseignement. D'ailleurs, les résultats obtenus par cette étude démontrent une forte relation entre le modèle de formation documentaire utilisé et le phénomène d'auto-identification des bibliothécaires-formateurs en tant que professeurs.

D'autres auteurs soulignent l'apport bénéfique des approches pédagogiques dans la conception des formations documentaires. Detlor et al., (2011) [368] ont évalué la pertinence de l'emploi de stratégies issues des pédagogies actives[8] [560] dans la prestation de la formation documentaire. Les approches traditionnelles d'enseignement en contexte de formation documentaire – où les étudiants sont des bénéficiaires passifs de l'information qu'ils reçoivent – sont contestées. Selon ces auteurs, les méthodes qui encouragent les étudiants à s'engager activement dans le processus d'apprentissage engendrent de meilleurs résultats d'apprentissage chez ces derniers. Ces auteurs ont réalisé un sondage auprès de 372 étudiants de 1er cycle à qui divers scénarios de formation documentaire exploitant des méthodes d'apprentissage passifs et actifs ont été offerts. Les résultats de leur étude indiquent que l'enseignement passif ne s'est pas avéré un modèle efficace d'enseignement. Ce type d'enseignement a engendré des bénéfices mitigés sur les plans psychologique et comportemental. Les stratégies d'apprentissage actif ont donné lieu à des résultats plus positifs selon ces auteurs. Ils mentionnent également qu'une seule séance d'apprentissage actif peut être suffisante pour obtenir des résultats significatifs et permettre à l'étudiant de maintenir les compétences acquises.

Par ailleurs, Stec (2006) [376] a démontré que les méthodes d'apprentissage actif procuraient de meilleurs résultats que celles utilisant principalement des méthodes d'apprentissage traditionnelles. À titre d'exemple d'une technique d'apprentissage actif permettant de favoriser la construction des connaissances dans les formations documentaires, Papin (2010) [374] attire l'attention sur l'importance pour l'étudiant d'adopter une démarche intellectuelle qui lui soit propre. En effet, elle précise que: «…pour qu'une notion soit bien assimilée par l'étudiant, il faut qu'il y ait eu une démarche intellectuelle. Lui affirmer un fait ou même lui faire constater [comme dans l'exposé magistral] n'aura pas le

même impact à long terme que s'il a participé à la construction de ses connaissances» (Papin, 2010[374]).

L'étude de Jacobs et Jacobs (2009)[371] propose une réflexion sur les méthodes pédagogiques contribuant à l'acquisition de compétences informationnelles. Les conclusions de leur analyse révèlent qu'une compétence doit être acquise par la pratique, entre autres par des séances d'apprentissage répétées. Ainsi, différentes activités d'apprentissage doivent être conçues et déployées en tenant compte du déroulement et de la progression de l'étudiant dans un programme universitaire. Celles-ci doivent être conçues de façon cohérente et proposer des activités d'apprentissage avec enchaînement logique selon leur niveau de difficulté et de complexité. Il est proposé de faire appel à des méthodes d'enseignement offrant des conditions favorables au développement d'une compétence, par exemple celles qui sont associées aux pédagogies actives. Koufogiannakis et Wiebe (2006)[372] ont réalisé une revue systématique de la littérature dans le but d'évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques en contexte de formation documentaire pour développer les compétences informationnelles des étudiants de 1er cycle. Ces chercheurs ont interrogé quinze bases de données et compilé 4 356 citations jugées pertinentes. Leurs conclusions révèlent que l'emploi d'une technique d'apprentissage reposant sur l'utilisation de tutoriels informatisés (Computer-assisted instruction – CAI) s'avère tout aussi efficace que les techniques d'enseignement traditionnelles.

Plusieurs auteurs mentionnent que les pratiques pédagogiques axées sur une approche dite de «résolution de problèmes» favorisent le développement des compétences informationnelles chez les étudiants (Cheney, 2004[367]; Snavely, 2004[376]; Snavely et Wright, 2003[376]; Lamontagne, 2010[372]; Cook et Walsh, 2012[367]). Les avantages évoqués par les auteurs à propos de ce type d'activités d'apprentissage résulteraient de l'application d'une méthode pédagogique active s'appuyant sur la mobilisation des connaissances de l'étudiant. Ces auteurs précisent que les avantages de l'approche dite de résolution de problèmes reposent également sur l'établissement d'une collaboration entre le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire.

Spence (2004)[376], quant à lui, souligne l'importance des actions participatives et de la motivation chez les étudiants soumis à des activités de formation documentaire faisant l'objet d'une évaluation formelle.

Dans la catégorie des activités déployées en vue de favoriser l'apprentissage actif, certains auteurs proposent des activités particulières. Keyser (2000)[372] suggère de favoriser l'apprentissage actif en faisant appel au travail d'équipe dans lequel chaque membre joue un rôle spécifique et assume une responsabilité. L'étudiant est ainsi davantage exposé à l'effet de la pression sociale apportée par ses pairs pour la réalisation du travail d'équipe. L'auteur note également que les méthodes d'apprentissage actif sont plus exigeantes pour les bibliothécaires-formateurs en termes de collaboration dans la planification des activités.

Par ailleurs, Dill (2008)[368], ainsi que Hoffman et Goodwin (2006)[370] font part d'expériences positives et négatives à propos de l'intégration de télévoteurs lors d'activités de formation documentaire. Ces auteurs constatent que l'usage de cette technologie sur une base ponctuelle nuit à la qualité de la formation documentaire en raison du temps requis pour son appropriation. Cependant, un usage régulier de cette technologie favorise une interactivité accrue considérée bénéfique pour la qualité de la formation documentaire.

Sanderson (2011)[375] soutient à la lumière d'une recension des écrits et d'une étude de cas que les étudiants retirent plus de bénéfices de la formation documentaire lorsque les styles d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique…) sont diversifiés. Cette diversification accroît cependant la tâche de planification de la formation, tout en étant plus exigeante sur le plan des connaissances pédagogiques pour le bibliothécaire-formateur.

Moyo et Robinson (2001)[373] décrivent les résultats positifs de l'initiative d'une bibliothèque universitaire, la *Penn State University's Gateway Library,* ayant développé un service adapté aux étudiants de 1er cycle dont les compétences technologiques ou informatiques étaient jugées sous-développées. Ces auteurs suggèrent alors d'exploiter un programme de mentorat à la recherche documentaire, où le bibliothécaire-formateur se rend

disponible pour des rencontres individuelles afin de pallier ces déficiences en termes de compétences technologiques.

Bewick et Corrall (2010)[365], reconnus pour leurs travaux portant sur les compétences pédagogiques du formateur, ont interrogé 79 bibliothécaires sur les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent en formation documentaire. Le tableau 11 présente la distribution des pratiques auxquelles recourent le plus souvent les bibliothécaires-formateurs dans leur enseignement.

Tableau 11: Teaching activities (Bewick et Corrall, 2010[365]; p. 102)

Tasks performed	N	% de l'échantillon
Providing on-the-spot support	77	94
Writing guides/training materials	76	93
Teaching small groups	75	91
Giving pre-arranged one-to-one instruction	74	90
Teaching large groups	65	79
Other	12	15

Technologies de l'information et de la communication et formation documentaire

L'intensification et la dissémination des TIC[56] ont eu pour conséquence d'accroître les exigences en matière de développement des compétences informationnelles au sein de la société contemporaine (IFLA, 2005[371]). Plusieurs auteurs mentionnent que le développement des compétences informationnelles chez les étudiants est tributaire de leur capacité à exploiter les TIC[56] (Cheney, 2004[367]; Detlor et al., 2011[368]; Dixon-Thomas, 2012[368]; Lebrun et al., 2007[372]; Magnuson, 2013[373]; Millet et al., 2009[373]).

Certains auteurs identifient le développement de compétences liées à l'usage des TIC[56] comme un résultat important à considérer dans la définition des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire. En voici quelques-uns:

- capacité à exploiter le système intégré de gestion de bibliothèque (SIGB): le langage documentaire, le vocabulaire contrôlé et l'interrogation du système (Hill, 1999[370]);

- identifier les bénéfices de l'exploitation des applications technologiques collaboratives (King, 2011[372]);
- connaître les impacts éthiques de l'usage d'un environnement numérique d'apprentissage (Gagnon-Mountzouris, 2011a[369]).

Certains auteurs reconnaissent l'apport positif des TIC[56] exploitées dans les formations documentaires (Collège Jean de Brébeuf, 2008[367]; Magnuson, 2013[373]; Pelikan, 2004[375]).

Le Collège Jean-de-Brébeuf (2008)[367] a proposé un environnement numérique d'apprentissage axé sur le développement des habiletés technologiques et informationnelles (Projet Certitude) destinés aux étudiants admis dans les programmes préuniversitaires. La conception de cet outil s'est appuyée sur le Profil REPTIC[375] (2011)[375] du réseau des établissements collégiaux québécois. L'étudiant doit franchir diverses étapes d'un parcours prédéfini avant son entrée à l'université.

Magnuson (2013)[373] a réalisé une étude de cas sur l'intégration de quatre outils technologiques collaboratifs (Glogster, PBworks, Diigo et Prezi) dans un cours en ligne de 2e cycle visant le développement des compétences informationnelles. Les données recueillies portaient sur les activités du cours, l'environnement numérique d'apprentissage (ENA), les travaux à remettre en ligne, les courriels, les discussions en ligne (forums) et l'utilisation de sondages. Les données de l'étude démontrent que l'usage de ces outils technologiques collaboratifs a favorisé le développement des compétences informationnelles chez les étudiants.

Scharf, Elliot, Huey, Briller et Joshi (2007)[376] à la *New Jersey Institute of Technology* ont développé un modèle d'évaluation des compétences informationnelles des étudiants à partir de l'utilisation d'un portfolio. L'expérimentation de ce modèle a démontré que les étudiants présentaient des lacunes en matière de compétences informationnelles et que le développement de ces compétences doit s'appuyer préalablement sur la mise en œuvre d'un processus rigoureux d'évaluation continue.

Sharma (2007)[376] propose une étude de cas sur l'utilisation du portfolio comme outil d'encadrement de la formation documentaire. Selon cet auteur, cet outil technologique permet un parcours structuré et progressif pour favoriser l'apprentissage centré sur l'étudiant et faciliter l'évaluation des CI.

Karsenti et al. (2007)[371] se sont attardés à mieux saisir les défis visant à susciter l'intérêt des étudiants lors de l'intégration des TIC[56] dans la pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études. En se référant à la méta-analyse de Balanskat, Blamire et Kefala (2006)[365], ces auteurs constatent que l'impact des TIC[56] sur la réussite étudiante est peu documenté. Afin de développer des connaissances portant sur l'intérêt des étudiants à l'égard des TIC[56] utilisées, ces auteurs ont évalué la perception des étudiants à cet égard à l'aide d'un questionnaire regroupant les 13 types de perceptions suivants (Karsenti et al., 2007[371], p. 40-41):

1. l'utilité des TIC[56] pour améliorer la communication avec les professeurs;
2. l'utilité des TIC[56] pour améliorer le feedback reçu du formateur universitaire;
3. l'utilité des TIC[56] pour améliorer la collaboration avec les autres étudiants;
4. l'utilité des TIC[56] pour améliorer la présentation et l'organisation des travaux;
5. l'utilité des TIC[56] pour améliorer la compréhension des contenus vus en classe;
6. l'utilité des TIC[56] pour approfondir les contenus vus en classe;
7. l'utilité des TIC[56] pour augmenter l'intérêt et la motivation pour un cours;
8. l'utilité des TIC[56] pour apprendre plus rapidement;
9. l'utilité des TIC[56] pour amener les étudiants à consacrer plus de temps à leurs travaux scolaires;
10. le fait de recommander ou non à un pair un cours où le formateur ferait usage des TIC;
11. l'obtention de meilleures résultats scolaires quand les TIC[56] sont utilisées par le formateur universitaire;
12. l'impact des TIC[56] sur de meilleurs apprentissages.

> Les résultats obtenus lors de cette étude démontrent que ce sont exactement la moitié des étudiants ayant participé à l'enquête qui considèrent que les TIC[56] sont susceptibles d'améliorer de façon globale les apprentissages réalisés dans les cours à l'université (Karsenti et al., 2007[371], p. 55).

Julien et al. (2013)[371] mentionnent que les pratiques de formation documentaire faisant usage des TIC[56] requièrent un environnement doté de ressources matérielles et informatiques de qualité pour répondre de manière spécifique aux divers besoins des

bibliothécaires-formateurs: locaux adéquats, ordinateurs en nombre suffisant, accès rapide aux bases de données spécialisées des différents domaines, logiciels variés et à jour.

Considérant l'importance de l'appropriation des TIC 56 dans le développement des compétences informationnelles, les bibliothécaires-formateurs se doivent de développer leurs compétences en la matière (Shank, 2004 376).

Charge de travail du bibliothécaire-formateur

Bewick et Corrall (2010) 365 se sont intéressés à la proportion du temps de travail que les bibliothécaires-formateurs consacrent aux formations documentaires. Ils ont recueilli des données auprès de 82 bibliothécaires-formateurs en milieu universitaire au Royaume-Uni. Ces auteurs rapportent que ces bibliothécaires-formateurs consacrent entre 20 % et 40 % de leurs temps à effectuer des tâches destinées aux formations documentaires alors qu'une faible minorité (13 %) affirme consacrer plus de la moitié de leur temps. Au Québec, aucune étude ne précise spécifiquement la charge de travail requise par le formateur pour couvrir l'ensemble des activités relatives aux formations documentaires.

Par ailleurs, lors d'un rapport déposé au comité des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec, le GT-PDCI (2013) 370 a regroupé les tâches du bibliothécaire en huit grandes catégories telles que retrouvées dans les offres d'emploi apparues sur le site Internet de la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec (CBPQ). Un regroupement de ces tâches paraît dans le tableau 12.

Tableau 12: Grille des tâches courantes au rôle de formateur du bibliothécaire (GT-PDCI, 2013[370]; p. 7)

A - Tâches au niveau de la planification	***E - Tâches au niveau de la prestation***
A1 Analyser les besoins du milieu	E1 Dispenser des sessions de formation documentaire
A2 Planifier et Organiser une formation ou un programme de formation documentaire pour les étudiants	E2 Animer le milieu (ex: visite de la bibliothèque)
A3 Proposer des plans de développement (Suggestion d'ajout de thèmes de formation, ou…)	E3 Adapter la stratégie d'enseignement en fonction de la clientèle et du contexte d'apprentissage
A4 Assurer une logistique adéquate	E4 Gérer les problèmes techniques
B - Tâches au niveau de la collaboration	***F - Tâches au niveau du suivi***
B1 Collaborer avec les membres du corps enseignant pour intégrer les formations documentaires aux programmes d'études	F1 Faire un suivi (formel ou informel) auprès des étudiants
B2 Collaborer avec les collègues bibliothécaires ou techniciens dans le cas de formations couvrant des champs d'intervention communs	F2 Faire un suivi (formel ou informel) auprès des professeurs
B3 Collaborer avec la conseillère pédagogique TIC pour intégrer les formations documentaires aux programmes d'études	F3 Maintenir à jour toute la documentation de formation qu'il développe
B4 Coordonner le travail de différents intervenants	
C - Tâches au niveau de la conception et de la création	***G - Tâches au niveau de l'évaluation***
C1 Développer de nouveaux ateliers de formation	G1 Développer des outils d'évaluation des connaissances des étudiants
C2 Développer du matériel et des outils pédagogiques	G2 Corriger des travaux de laboratoire
C3 Innover avec de nouvelles technologies dans son enseignement	G3 Développer des outils d'évaluation des formations
	G4 Évaluer une formation ou un programme de formation documentaire pour les étudiants
D - Tâches au niveau de la promotion	***H - Tâches au niveau du perfectionnement professionnel***
D1 Promouvoir les compétences informationnelles auprès des intervenants concernés	H1 Maintenir à jour ses connaissances en techniques de formation et d'animation
D2 Développer du matériel d'information relatif aux CI	H2 Participer à des activités de formation professionnelle afin de tenir à jour ses connaissances et ses compétences
D3 Mettre en œuvre un plan de publicité de l'offre de formation documentaire	H3 Effectuer une veille informationnelle sur les compétences informationnelles
D4 Promouvoir les ressources documentaires	

Ayant participé à la rédaction du rapport du GT-PDCI[56], Lisée (2013)[372] en est venu à se questionner sur la charge de travail que les bibliothécaires doivent consacrer normalement à la préparation et la prestation des formations documentaires: «À combien d'heures de prestation votre direction considère-t-elle que vous avez une charge normale? Comment la charge est-elle pondérée en tenant compte du nombre de formations différentes à préparer? Comment la charge est-elle pondérée lorsqu'une nouvelle formation est demandée?».

Fenske et Roselle (1998)[369], comme l'avait précédemment noté Ragains (1997[375]), mentionnent que le principal obstacle associé aux pratiques de formation documentaire de qualité favorisant le développement des compétences informationnelles est le manque de

temps dont dispose le bibliothécaire-formateur en classe. Dans le cas d'une formation ponctuelle d'une heure, ce temps est entièrement consacré à la prestation, limitant ainsi la possibilité de réaliser des activités d'évaluation.

Rôle du bibliothécaire

Walter (2005)[377], dans le cadre d'une thèse de doctorat, présente trois articles sur le rôle du bibliothécaire considéré à titre de professeur («librarians as teachers» traduit ici par «bibliothécaire-enseignant») dans l'enseignement supérieur en milieu anglophone. Dans le premier article, cet auteur décrit les facteurs contribuant à influencer un bibliothécaire à adopter une identité d'enseignant. Les principaux facteurs relevés par l'auteur dans le cadre d'une revue de la littérature sont les suivants:

- la présence de plus en plus marquée de cours portant sur les méthodes pédagogiques dans les programmes de formation destinés aux futurs bibliothécaires aux États-Unis;
- des activités de perfectionnement en pédagogie offertes par les regroupements régionaux de bibliothèques universitaires;
- la place des TIC[56] et des environnements numériques d'apprentissage dans l'enseignement universitaire;
- les caractéristiques démographiques de la population étudiante;
- l'intérêt de plus en plus marqué des bibliothèques universitaires à évaluer l'enseignement fourni aux étudiants par les bibliothécaires-enseignants;
- les compétences pédagogiques chez les bibliothécaires-enseignants sont perçues comme étant une caractéristique essentielle de leur identité professionnelle.

Le second article de cette thèse porte sur le rôle que les bibliothécaires-enseignants peuvent jouer dans l'enseignement des compétences informationnelles en exploitant des initiatives destinées à mieux desservir les étudiants ayant des besoins particuliers. Le développement d'outils d'évaluation des compétences informationnelles destinés à ces étudiants est évoqué à titre d'activité exemplaire de collaboration entre les bibliothécaires et les professeurs dans la mesure où les résultats obtenus par les étudiants sont convaincants. Le troisième article de cette thèse présente les résultats d'une enquête nationale portant sur les efforts entrepris par les bibliothécaires-enseignants en vue d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Cette volonté de parfaire leur rôle à titre de

bibliothécaire-enseignant est une démarche exemplaire pour Walter qui mentionne en conclusion que ces efforts doivent être soutenus par les administrateurs de bibliothèques en donnant lieu, entre autres, à la mise sur pied d'un «*formal programs for the assessment of instructional performance among academic librarian*s» (programmes destinés à l'évaluation formelle de la performance pédagogique des bibliothécaires universitaires [traduction libre]).

Les compétences recherchées chez le bibliothécaire-formateur sont variées et multiples, et ne portent pas uniquement sur les compétences liées à la conception pédagogique des formations documentaires. Le tableau 13 présente des profils de référentiels de compétences proposés par divers auteurs:

Tableau 13: Profils et référentiels de compétences proposés par divers auteurs

ACRL (2008)	Bewick et Corrall (2010)	Brassard (2012)
Compétences pour définir le rôle du bibliothécaire-formateur et celui du bibliothécaire-coordonnateur du Service de la formation documentaire	**Most valuable learning from formal development**	**Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire**
1 Compétences administratives	1 Awareness of different learning styles and abilities	1 Leadership d'expertise
2 Connaissances en mesure et évaluation	2 Use of different techniques and methods of delivery	2 Communication
3 Connaissances en communication	3 Contribution of preparation and planning	3 Raisonnement critique
4 Compétences informationnelles	4 Need to embed in curriculum/make delivery time	4 Écoute
5 Habiletés à intégrer les compétences informationnelles	5 Importance of communication	5 Encadrement
6 Habiletés à concevoir des activités pédagogiques	6 Need to make session interesting and varied	6 Collaboration
7 Leadership	7 Adopting an interactive/participative approach	7 Évaluation
8 Compétences au niveau de la planification	8 Importance of feedback, evaluation and reflection	8 Résolution de problème
9 Habiletés sur le plan de la prestation des formations		9 Technologie
10 Compétences en promotion		
11 Connaissance disciplinaire du formateur		
12 Compétences en enseignement		

Selematsela et Du Toit (2007)		Botts et Emmons (2002)	Henry et Cormier (2006)
Competency profile for librarians teaching information literacy		**Attitudes à adopter en tant que bibliothécaire formateur**	**Profil de compétences de l'enseignant au collégial (Version abrégée)**
Technical competencies	Non-technical competencies		
1 Knowledge and understanding of presentation or training delivery	1 Interpersonal skills	1 Dynamique	1 Construire des situations d'apprentissage
2 Knowledge and understanding of adult learning principles	2 Language skills	2 Empathique	2 Piloter des situations d'apprentissage
3 Basic knowledge and understanding of teaching methodologies	3 Empathizing	3 Accueillant	3 Susciter et soutenir l'intérêt
4 Basic knowledge and understanding of pedagogy	4 Service orientation	4 Regarder son auditoire dans les yeux	4 Ajuster les situations d'apprentissage
5 Knowledge and understanding of learning styles	5 Results orientation		5 Établir des normes de fonctionnement
6 Knowledge and understanding of scaffolding techniques	6 Organizing		6 Superviser le fonctionnement de la classe
7 Knowledge and understanding of the university tuition policy	7 Sense of urgency		7 Créer et maintenir un climat propice
8 Knowledge and understanding of information literacy standards	8 Initiative		8 Favoriser l'exercice de droits et de responsabilités
9 Knowledge and understanding of information literacy competencies	9 Collaborative		
10 Knowledge and understanding of the online learning environment	10 Supportiveness		
11 Knowledge and understanding of learning outcomes	11 Logical reasoning		
12 Knowledge and understanding of principles of conceptual mapping	12 Analytical thinking		
13 Knowledge and understanding of course or learning design	13 Assertiveness		
14 Knowledge and understanding of assessment techniques	14 Judgement		
15 Knowledge and understanding of instructional devices	15 Flexibility		
16 Knowledge and understanding of media formats/mode of delivery	16 Time management		
17 Knowledge and understanding of resources in electronic format	17 Ability to explain		
18 Knowledge and understanding of lesson planning	18 Approachable		
19 Knowledge and understanding of presentation apparatus	19 Critical thought		
20 Intermediate level in use of office packages (e.g. word processor packages etc)	20 Conflict resolution		
21 Basic knowledge and understanding of subject disciplines	21 Negotiation		
22 Basic knowledge and understanding of project management principles			
23 Collaboration management			
24 Relationship management			
25 Knowledge and understanding of the university teaching and learning strategy			
26 Knowledge and understanding of the principles of content development and delivery			

Arnold (1998)
What is a Good Teacher? The Ranking of Traits
1 Student-Centered / Receptive
2 Knowledgeable
3 Effective Presenter
4 Flexible and creative
5 Organized
6 Enthusiastic
7 Motivational
8 Patient
9 Confident
10 Humorous
11 Honest
12 Other

L'ACRL (2008, p. 7) évoque 12 catégories de compétences à maîtriser par le bibliothécaire-formateur (elles sont présentées en ordre alphabétique dans le tableau 13).

Bewick et Corrall (2010) s'intéressent particulièrement aux compétences pédagogiques du bibliothécaire-formateur. Dans cette étude, 53 bibliothécaires se sont prononcés sur les développements professionnels les plus importants pour les pratiques pédagogiques en formation documentaire. Ils sont présentés en ordre d'importance dans le tableau 13. Botts et Emmons (2002) ont identifié des attitudes à adopter en tant que bibliothécaire-formateur. Elles sont présentées dans le tableau 13. Selon Sproles, Detmering et Johnson (2013), il s'agit d'un des textes les plus cités en matière de pratiques de formation documentaire.

En plus des attitudes évoquées par Botts et Emmons (2002), comme la nécessité pour le formateur d'établir un contact visuel avec les étudiants, ou encore que le formateur démontre de l'empathie à l'égard des étudiants, Arnold (1998) propose les caractéristiques comportementales liées au fait d'être un bon enseignant (*What is a Good Teacher?*) jugées les plus importantes par les bibliothécaires-formateurs. Ces caractéristiques sont présentées en ordre d'importance dans le tableau 13.

D'autres compétences ont été inspirées des profils de compétences destinés aux enseignants universitaires ou du collégial. Parmi ces compétences, certaines peuvent servir à mieux définir le rôle du bibliothécaire-formateur. Brassard (2012) propose le «Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire». Ces compétences sont également présentées dans le tableau 13.

Par ailleurs, Henry et Cormier (2006) ont publié une version abrégée du profil de compétences de l'enseignant au collégial. On la retrouve dans le tableau 13.

Selematsela et Du Toit (2007)[376] ont publié un profil de compétences du bibliothécaire-formateur, qui se subdivise en deux catégories: techniques (26) et non techniques (21). On le retrouve dans le tableau 13.

Ivey (2003)[371], quant à elle, s'est intéressée à la perception des professeurs et des bibliothécaires quant au partage de responsabilités relatives aux diverses tâches liées à la formation documentaire. Le tableau 14 illustre les différences de perspectives entre les professeurs (*academics*) et les bibliothécaires (*librarians)*.

Tableau 14: The Number of Librarians or Academics who shared the Same View (tel que rédigé par les auteurs) (Ivey, 2003; p. 108)

Main responsibility	Academics			Librarians		
	Academics	Librarians	Both	Academics	Librarians	Both
Recognises the need for information	3	1	2	2	1	3
Recognises that accurate information is the basis for intelligent information	3	0	2	2	2	1
Formulates questions based on information needs	4	1	1	2	1	1
Identifies potential sources of information	0	1	5	0	4	2
Develops successful search strategies	0	3	3	0	5	1
Accesses sources of information, including computer-based and other technologies	0	2	3	0	5	1
Evaluates information	2	1	3	4	0	2
Organises information for practical application	1	0	5	2	1	2
Integrates new information into an existing body of knowledge	2	0	4	3	1	1
Uses information in critical thinking and problem solving	3	0	3	3	0	3
Uses critical thinking and problem solving in handling information	1	1	4	1	0	4

Formation continue du bibliothécaire-formateur

Les bibliothécaires-formateurs ont accès à diverses méthodes de perfectionnement destinées à parfaire leurs connaissances ou à développer des compétences en lien avec leurs pratiques de formation documentaire. Dans le cadre d'une enquête sur les méthodes de perfectionnement auxquelles les bibliothécaires-formateurs ont recours afin de développer leurs compétences pédagogiques, Bewick et Corrall (2010)[365] ont relevé cinq

types d'activités ou opportunités de perfectionnement s'inscrivant dans une perspective de formation continue. Le tableau 15 démontre que la majorité des répondants s'inscrivent à des formations de perfectionnement du type «*on the job development*», c'est-à-dire une forme d'apprentissage en situation d'emploi.

Tableau 15: Méthodes utilisées par les bibliothécaires-formateurs pour leur perfectionnement en cours d'emploi (*n* = 78) (Bewick et Corrall, 2010[365]; p. 102).

Method used	*n*	% of total sample
On-the-job	62	76
Trial and error	50	61
Short course (1-2	44	54
Extended programme (several	24	29
Other	16	20

Note : Un répondant pouvait préciser plus d'une méthode de perfectionnement.

Rôle et place de l'évaluation

Dans le cadre de cette recension des écrits, trois types d'évaluation seront présentés, soit l'évaluation des compétences informationnelles[110], l'évaluation du bibliothécaire-formateur[113] et l'évaluation des formations documentaires[114].

Évaluation des compétences informationnelles

Fielden et Foster (2010)[369] mentionnent que le succès d'un programme de formation documentaire ne repose pas uniquement sur la prestation ou sur l'efficacité du bibliothécaire-formateur, mais que le recours à l'évaluation des compétences informationnelles est aussi un facteur clé de réussite lié à l'accomplissement d'un ensemble d'actions que l'on doit réaliser pour en arriver à des résultats scolaires.

Farkas et Hinchliffe (2013)[369] proposent de développer chez les bibliothécaires-formateurs une culture de l'évaluation des apprentissages pour leur permettre de démontrer la valeur de leurs prestations aux yeux des administrateurs et du corps professoral. En effet, les résultats des évaluations permettraient de démontrer la contribution du Service de la

bibliothèque dans le processus d'apprentissage des compétences informationnelles chez les étudiants. Ces auteurs estiment que pour insuffler une culture de l'évaluation, la direction du Service de bibliothèque doit assurer un leadership et démontrer une volonté en ce sens. Ils dénotent l'importance de former les bibliothécaires-formateurs et d'octroyer les ressources matérielles afin de leur permettre d'atteindre cet objectif.

Gratch Lindauer (2004) évoque des arguments similaires à ceux exprimés par Farkas et Hinchliffe (2013). Elle présente un cadre conceptuel afin de démontrer comment l'évaluation des apprentissages doit être réalisée en tenant compte de son environnement de façon à obtenir le soutien des instances décisionnelles et la collaboration des enseignants universitaires. Ce modèle démontre l'importance d'évaluer non seulement les effets obtenus chez les étudiants en matière de développement des compétences informationnelles, mais aussi d'évaluer l'environnement d'apprentissage ainsi que les composantes du programme de développement des compétences informationnelles. La figure 1 présente ce cadre conceptuel.

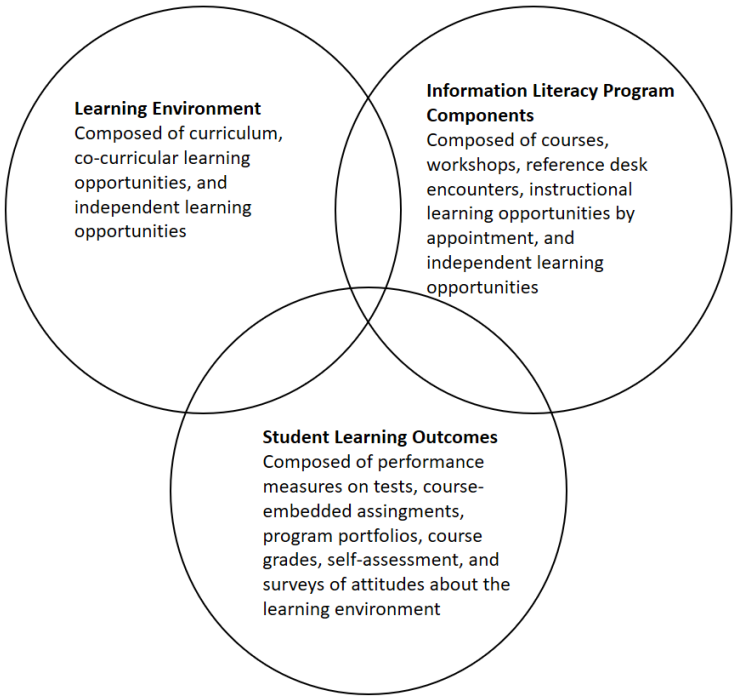


Figure 1: The Three Arenas of Information Literacy Assessment (Gratch Lindauer 2004; p. 123)

Bien que les objectifs retenus dans la réalisation de la présente recherche ne portent pas spécifiquement sur l'évaluation des apprentissages des étudiants, plusieurs arguments justifiant le recours à l'évaluation des compétences informationnelles chez les étudiants ont pu être recensés dans la littérature. Parmi ceux-ci, les raisons les plus couramment évoquées sont les suivantes:

- connaître les besoins des étudiants (Hsieh et al., 2013[370]; Jacobs et Jacobs, 2009[371]; Lindstrom et Shonrock, 2006[372]);
- permettre à l'étudiant de connaître son potentiel d'action à propos de l'accomplissement de tâches nécessitant la maîtrise de certaines compétences informationnelles, ses forces et ses faiblesses (Knight, 2002[372]; Oakleaf, 2012[374]);
- connaître l'apport des formations documentaires dans le développement des compétences informationnelles auprès des étudiants (Karsenti et al., 2007[371]);
- favoriser l'engagement des étudiants dans la maîtrise des compétences informationnelles (Brendle-Moczuk, 2006[366]; Cheney, 2004[367]; Cook et Walsh, 2012[367]; Detlor et al., 2012[368]; Sanderson, 2011[375]);
- établir un consensus sur les objectifs et les contenus des formations documentaires auprès des étudiants (Jacobs et Jacobs, 2009[371]; Lindstrom et Shonrock, 2006[372]; Lupton, 2004[372]) entre bibliothécaires (Bewick et Corrall, 2010[365]; Dixon-Thomas, 2012[368]).

De nombreuses initiatives en matière de développement d'instruments de mesure et d'outils d'évaluation des compétences informationnelles auprès d'étudiants ont également été recensées. À titre informatif, le lecteur pourrait consulter les références suivantes:

- Au Québec: (April et Beaudoin, 2006[364]; Collège Jean de Brébeuf, 2008[367]; Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal, 2006[368]; Durnin et Fortier, 2008[368]; Fournier, 2007[369]; Gagnon-Mountzouris, 2011b[369]; Gervais, 2004[369]; Gervais et Arsenault, 2005[369]; Levasseur, 2012[372]; Mittermeyer et Quirion, 2003[373]; Télé-université et Université du Québec, 2006[377]).
- Hors Québec: (Burkhardt, 2007[366]; Byerly, Downey et Ramin, 2006[366]; Chapman, Pettway et White, 2001[367]; Daugherty et Russo, 2011[368]; Gratch Lindauer, 2004[369]; Hufford, 2013[371]; Knight, 2002[372]; Lupton, 2004[372]; Martin, 2008[373]; Oakleaf, 2013[374], 2009[374], 2008[374]; Ren, 2000[375]; Scharf et al., 2007[376]; Snavely et Wright, 2003[376]; Sobel et Sugimoto, 2012[376]; Wootton Colborn et Cordell, 1998[378]).

Évaluer les compétences informationnelles dans le cadre des formations documentaires représente une bonne pratique pour Cooney et Hiris (2003)[367]. Ces auteurs ont publié une grille d'évaluation des compétences informationnelles. Cette grille est constituée d'une liste de contrôle portant sur 20 indicateurs destinés à évaluer les

compétences informationnelles (Cooney et Hiris, 2003[367], p. 227-228) est présentée au tableau 16.

Tableau 16: Liste de contrôle portant sur 20 indicateurs pour évaluer les compétences informationnelles (Cooney et Hiris, 2003[367]; p. 227-228)

Goal 1: Knows the Major Information Sources in the Research and Study of International Financial Markets	
1	Identifies and locates sources of available information
2	Identifies specialized information sources (e.g., IMF, OECD, ECRI, foreign banks)
3	Accesses a variety of information sources (e.g., primary, secondary, statistical, scholarly, popular, serial, monographic)
4	Accesses information sources in a variety of formats (print, online, Internet)
5	Uses information sources that are up-to-date and appropriately retrospective
6	Uses appropriate information finding tools: library databases
7	Uses appropriate information finding tools: CBR
8	Uses appropriate information finding tools: Internet
Goal 2: Evaluates the Reliability and Significance of Information Found Relevant to International Financial Markets	
9	Identifies reliable and significant information sources
10	Uses authoritative information sources (respected agencies, research organizations,government data, journals, national newspapers, etc.)
11	Critically evaluates information located and integrates it into the finished paper
12	Recognizes when sufficient information has been found to complete the assignment
Goal 3: Uses Appropriate Attribution and Citation Formats for Print and Electronic Resources	
13	Identifies and applies an appropriate citation format (i.e., APA or Turabian)
14	Makes appropriate attribution to all ideas expressed and information used
15	Uses correct citation form for: print materials
16	Uses correct citation form for: online resources
17	Uses correct citation form for: Internet sites
18	Understands when and how to use appropriate citation format
19	Distinguishes between fair use and plagiarism
20	Understands the ethical and legal implications of citing material from the Internet

Évaluation du bibliothécaire-formateur

L'évaluation du travail du bibliothécaire-formateur qui a été formé pour développer les compétences informationnelles chez les étudiants n'est pas une pratique très répandue. Seulement quatre auteurs ont été recensés à ce sujet.

En plus des évaluations complétées par les étudiants, Middleton (2002)[373] prône la méthode de l'évaluation des bibliothécaires-formateurs par les pairs (observations en

situation réelle, mentorat, groupes de discussion), une méthode permettant aux bibliothécaires-formateurs expérimentés de partager leurs connaissances avec d'autres qui le sont moins, en plus d'offrir l'occasion de développer et de partager de nouveaux concepts et techniques d'enseignement susceptibles d'être utiles à tous les membres d'une même équipe.

Snavely et Dewald (2011)[376] précisent qu'à la Penn State University, l'évaluation par les pairs est une pratique régulière et obligatoire. Elle comprend plusieurs étapes, dont une discussion préalable entre l'observateur et le bibliothécaire-formateur portant sur l'atteinte des objectifs pédagogiques et sur l'observation de la séance de formation. Une seconde rencontre entre l'évalué et l'évaluateur a lieu pour discuter des impressions et des commentaires de ce dernier. Finalement, une lettre rédigée par l'évaluateur est remise au bibliothécaire-formateur.

Oakleaf (2013)[374] précise les critères et les habiletés que le bibliothécaire-formateur doit maîtriser afin d'évaluer les apprentissages des étudiants et de mieux connaître l'apport des formations documentaires qu'il offre à la communauté universitaire. Le document intitulé *Building the assessment librarian guildhall: Criteria and skills for quality assessment* peut également servir de référence dans l'élaboration de telles pratiques d'évaluation. Ce document fait référence à une liste d'habiletés élaborées à partir de recommandations émises par divers organismes professionnels. Cette nomenclature précise les habiletés que devrait acquérir un bibliothécaire-formateur durant sa formation initiale et continue. Ces habiletés sont regroupées selon cinq catégories: *higher education awareness, institutional savvy, collaboration competency, data dexterity* et *assessment ability*.

Évaluation des formations documentaires

Ragains (1997)[375] a recensé les méthodes d'évaluation des formations documentaires auprès de coordonnateurs de formations documentaires issus de 44 collèges et universités à travers les États-Unis. Un questionnaire sur la perception des étudiants est l'instrument de mesure le plus fréquemment utilisé pour mesurer l'efficacité des formations documentaires dans ce milieu. L'observation par les pairs constitue la deuxième méthode la plus souvent

employée. L'auteur déplore que ni l'une ni l'autre de ces méthodes ne portent sur les apprentissages des étudiants.

Le service des bibliothèques de l'Université de Virginia Tech a pris l'engagement d'évaluer les formations documentaires systématiquement (Ariew et Lener, 2007[364]). Ce service a développé trois outils destinés à évaluer les formations documentaires auprès des étudiants au terme de la prestation. Ces outils utilisent des fiches permettant de vérifier rapidement l'acquisition de connaissances des étudiants, des questionnaires permettant d'évaluer les formations documentaires et, finalement, un portfolio. Les avantages et les inconvénients de l'utilisation de chacun de ces outils sont présentés en tenant compte de leur utilisation réelle. Par ailleurs, les auteurs notent que le déploiement de ces outils favorise une plus grande compréhension de la contribution de l'évaluation des formations documentaires lorsque les résultats sont partagés entre les bibliothécaires-formateurs.

Cadre de référence du concept de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

Cette section a pour but de préciser le cadre de référence adopté pour la présente étude. À cette fin, la définition retenue du construit de qualité sera précisée et le modèle de la qualité de Donabedian (1996[368], 1980[368]) fera l'objet de discussions. Finalement, le cadre intégrateur qui a été adopté pour représenter la qualité des pratiques de formation documentaire sera expliqué.

Le construit de qualité est probablement l'un des concepts les plus difficiles à définir en raison du caractère subjectif de son appréciation qui repose nécessairement sur un système de valeurs adoptées intrinsèquement par l'acteur qui pose un jugement en regard de la qualité d'un bien ou d'un service. «La qualité est dite figurer *dans l'œil de l'observateur*» (Haddad et al., 1997[370]; p.63). À cet effet, Haddal et al. (1997)[370] définissent la qualité comme un concept multiforme et multidimensionnel, à savoir, une notion dynamique qui évolue dans ses significations et qui accompagne les changements survenant dans les techniques, les savoirs, l'environnement politique, économique et organisationnel.

Sa mesure ne peut se produire qu'en tenant compte de son caractère contextuel. Enfin, toujours selon ces auteurs, la qualité apparaît, dans ses significations comme dans ses approches, indissociable des intentions et des rôles des différents acteurs du système de santé.

La complexité de ce concept explique le fait qu'une multitude de définitions du construit de qualité peuvent être recensées dans les écrits. Plusieurs de ces définitions peuvent parfois même apparaître «compétitives», car elles reposent sur des perspectives en apparence contradictoires. C'est le cas, par exemple, des perspectives reposant sur l'efficacité (peu importe les coûts, c'est le résultat qui compte) et celles reposant sur l'efficience (l'efficacité s'avérant alors tributaire d'une rationalisation des ressources). Par ailleurs, peu importe la définition retenue, il est maintenant établi que la qualité peut s'évaluer dans trois domaines (Donabedian, 1996[368]). Il s'agit des domaines de la structure (en référence à l'environnement organisationnel, à l'équipement, au matériel, à la main-d'œuvre, au financement, etc.), des processus (en référence aux activités et à leur conformité avec des normes professionnelles ou des pratiques exemplaires) et des effets (en référence aux résultats obtenus). Ces trois domaines d'évaluation sont à l'origine de plusieurs «approches» en matière de gestion de la qualité. Par exemple, l'approche structure fut exploitée antérieurement par les organismes d'agrément des établissements de soins, l'approche processus se réfère à la réingénierie des processus (le modèle Toyota, les approches LEAN et Kaizen) et finalement, l'approche résultats qui s'intéresse spécifiquement aux effets produits (p. ex.: l'approche basée sur les tableaux de bord). Certains auteurs ont critiqué le fait que les approches structure, processus et résultats prises isolément ne permettent pas de prendre en compte les liens de causalité ou d'attribution dans les relations proposées par Donabedian entre ces différents domaines d'évaluation (American Medical Association, 1986[364]; Brook, Mcglynn et Cleary, 1996[366]; Brunelle, 1993[366]; Docteur, 2001[368]; Donabedian, 1996[368], 1980[368]; Griffith, Knutzen et Alexander, 2002[370]) (ces liens de causalité sont représentés par les flèches bidirectionnelles dans la figure 2). C'est la raison pour laquelle, dans la présente étude, nous avons retenu le modèle de Donabedian tel que présenté à la figure 2 afin de tenir compte de ces trois domaines d'évaluation dans notre recherche.

Figure 2: Domaines d'évaluation de la qualité (Donabedian, 1996, 1980)

Le modèle de Donabedian présenté à la figure 2 permet de démontrer précisément l'importance que prennent les relations entre les différents domaines de la qualité lorsqu'un processus d'évaluation de la qualité est amorcé. C'est ce que Donabedian a appelé la «validité causale» (flèches vers la droite) qui démontre que de «bons» éléments de structure devraient permettre la mise en œuvre de «bons» processus qui, à leur tour, devraient générer de «bons» résultats et la validité d'attribution (flèches vers la gauche) pour laquelle il importe de démontrer que les résultats obtenus (les effets) sont effectivement attribuables aux processus et aux éléments de structure (ce n'est pas toujours le cas). Le fait d'évaluer la qualité dans un seul domaine sans prendre en compte les relations établies entre ce domaine et les deux autres ne permet pas de donner un sens (relation causale ou d'attribution) aux éléments observés.

Comme précisé précédemment, le construit de qualité présente un tel degré de complexité qu'il est difficile, voire quasi impossible, de le représenter dans sa totalité à l'aide d'un seul modèle conceptuel. C'est ce qui explique, en partie, les nombreux modèles proposés par les auteurs qui ont pour objet de définir et d'expliquer certaines dimensions plus ou moins «réductrices» du construit de qualité. À ce sujet, Haddad et al. (1997) précisent que «[…] plutôt que de rechercher d'utopiques consensus sur ce qu'est la qualité, il est proposé de reconnaître puis d'intégrer dans le management, la diversité des lectures possibles de la qualité» (p.73). Il s'agit donc d'apprendre à en apprivoiser la complexité et à l'intégrer dans nos approches managériales. Malheureusement, bien qu'il précise les fondements mêmes du construit de qualité, le modèle de Donabedian ne permet pas d'en traduire la complexité lorsque des perspectives différentes sont adoptées pour le définir. Cependant, à notre grand bénéfice, plusieurs théoriciens ont analysé divers modèles proposés pour en dégager les assises communes, ce qui a permis de développer ce qui est maintenant convenu d'appeler un «modèle intégrateur» de la qualité. Avant d'expliquer le

modèle intégrateur utilisé comme cadre de référence pour cette étude, il importe de préciser l'objet ciblé par cette dernière. Il s'agit de la qualité des *pratiques de formation documentaire*. L'expression «pratiques de formation documentaire» est utilisée afin de bien préciser que notre objet d'analyse ne se limite pas uniquement aux formations documentaires (un *processus*), mais qu'il englobe également les éléments de *structure* mis en œuvre (ressources humaines, matérielles, financières, technologiques, etc.) ainsi que les *effets* produits chez les étudiants en termes de développement des compétences informationnelles. Voici la définition retenue pour la présente étude: les pratiques de formation documentaire consistent en l'ensemble des activités de planification, d'organisation, de prestation et d'évaluation des formations documentaires.

Le cadre de référence adopté consiste en une adaptation de Bélanger (2006)[365] du modèle proposé par Haddad et al. (1997)[370] dans lequel sont intégrés le modèle de Donabedian (1996)[368] et l'ensemble des éléments de la théorie de l'action sociale de Parsons (1968)[374]. Le modèle adopté est présenté à la figure 3.

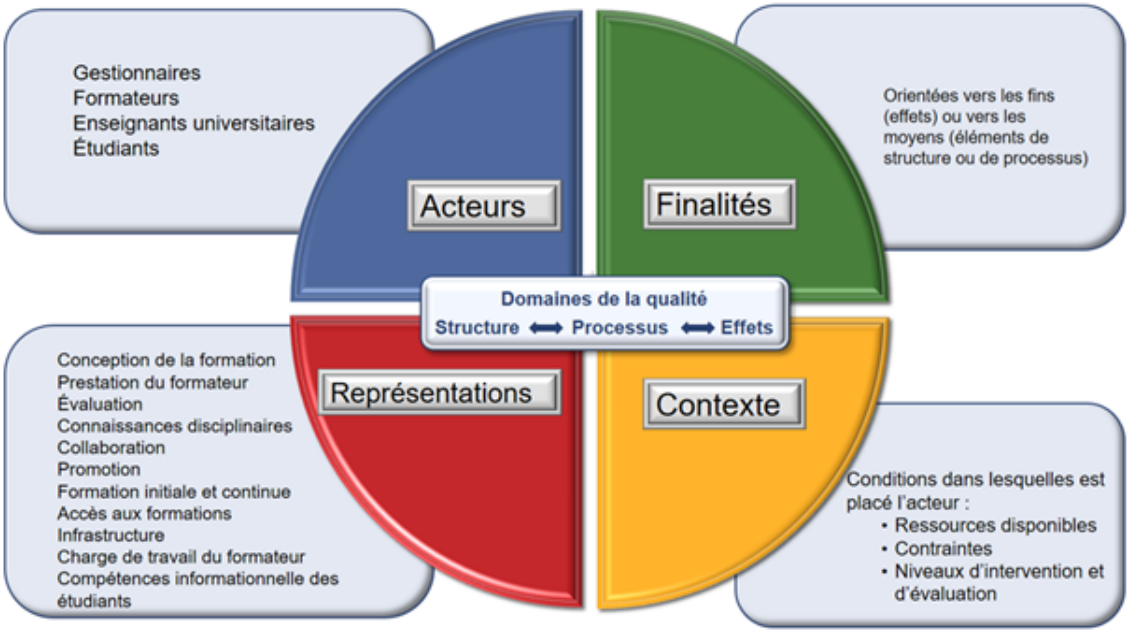


Figure 3: Cadre intégrateur de la qualité des pratiques de formation documentaire (adapté de Bélanger, 2006[365])

Ce cadre intégrateur s'articule autour de quatre grands concepts [Haddad et al., (1997 370)) les appellent des «Pôles»] que sont les *acteurs*, les *finalités*, le *contexte* et les *représentations*. Le principal avantage d'un tel cadre intégrateur est qu'il peut nous permettre de préciser une perspective très particulière (ici la qualité des pratiques de formation documentaire universitaire selon la perspective des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires) tout en nous rappelant que cette perspective particulière en est une parmi tant d'autres. En effet, il existe théoriquement autant de perspectives que nous retrouvons d'acteurs. Celles-ci sont multipliées par les types de finalités poursuivies et par les contextes dans lesquels évoluent les acteurs. Ces facteurs multiplicateurs engendrent une multitude de représentations de la qualité des pratiques de formation documentaire. Chacun de ces concepts sera maintenant défini dans le contexte particulier de notre étude.

Les acteurs

Un acteur consiste en une personne qui joue un rôle important, qui prend part activement à une affaire. En matière de pratiques de formation documentaire visant le développement des compétences informationnelles, plusieurs types d'acteurs sont impliqués dans toute la chaîne des activités mises en œuvre. Il s'agit des gestionnaires, des bibliothécaires-formateurs, des enseignants universitaires, des intervenants dans des services connexes (centre d'aide à la réussite, le Service aux étudiants, les technopédagogues, les services informatiques, etc.) et les étudiants eux-mêmes. Dans le cadre de la présente étude, en raison de leur expertise et de leur degré d'implication dans le développement des compétences informationnelles des étudiants, ce sont les perspectives des bibliothécaires et des professeurs qui ont été retenues pour procéder à la validation nominale des critères de qualité des pratiques de formation documentaire.

Les finalités

Une finalité consiste en un but poursuivi par un acteur. Les finalités peuvent être orientées vers les moyens (modification des éléments de structure ou de processus) ou vers les fins (les effets recherchés). Dans le cadre de ce projet de recherche, il a été convenu de s'intéresser aux outils et à l'expérimentation de processus soutenant les différents Services

de bibliothèques désireux d'évaluer les pratiques en matière de formation documentaire. Ce projet a vu le jour à la suite d'un constat dressé par les directeurs des Services des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec après plus de 10 ans de travail à l'effet qu'il était devenu prioritaire d'évaluer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. C'est sur la base de cette recommandation que le présent projet de recherche a vu le jour. Après une analyse de la situation, il a été proposé de déposer une demande de financement au Fonds de développement académique du réseau (FODAR 56) afin de:

- produire une recension des écrits dans le but de recenser les meilleures pratiques en matière de formation documentaire;
- procéder à la validation nominale de critères de qualité des pratiques de formation documentaire auprès de bibliothécaires et de professeurs;
- construire des outils de mesure permettant de mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire;
- permettre l'expérimentation d'un processus de mesure en situation réelle à l'aide des critères de qualité validés;
- constituer des cercles de qualité dont le rôle consiste à expérimenter un processus d'évaluation des résultats obtenus;
- produire un rapport de recherche destiné à l'ensemble des intervenants impliqués dans le réseau de l'Université du Québec.

Rappelons que le but ultime de ce projet vise l'implantation éventuelle de programmes d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein des établissements du réseau de l'Université du Québec.

Le contexte

Le contexte est défini par les conditions dans lesquelles agit l'acteur (quelles ressources sont mises à sa disposition? quelles sont les contraintes avec lesquelles il doit composer?), les moyens mis à la disposition de l'acteur pour parvenir à ses fins, et finalement, des niveaux d'évaluation de la qualité que l'on peut retrouver sur le plan de la gouvernance de proximité (niveau opérationnel), de la gouvernance d'ensemble au sein d'un établissement (niveau stratégique) ou sur le plan de la gestion réseau.

Comme le stipulaient Haddad et al. (1997) 370 en parlant de la qualité, «…sa mesure ne peut se produire qu'en tenant compte de son caractère contextuel». Il s'agit «d'une quête du

possible qui devient fonction des connaissances et des ressources, ainsi que du *souhaitable*, qui est fonction des valeurs du moment ou de certaines particularités culturelles» (Brunelle et Saucier, 1999 366, p. 11). La qualité ne peut donc s'évaluer qu'en tenant compte du contexte dans lequel se déroulent les opérations. Il importe donc de comprendre le contexte dans lequel évoluent les acteurs afin de pouvoir poser un jugement éclairé sur la qualité (en fonction du *possible* dans un contexte donné).

En matière de pratiques de formation documentaire, il existe plusieurs niveaux d'évaluation. Il peut être mentionné à titre d'exemples le niveau opérationnel (la formation documentaire donnée dans le cadre d'un cours universitaire), des niveaux hiérarchiques supérieurs qu'ils soient tactique (la gestion d'un service de bibliothèque pour l'ensemble des activités offertes) ou bien encore du niveau stratégique (les stratégies adoptées en matière de développement des compétences informationnelles au sein d'un établissement ou à l'échelle du réseau).

Dans le cadre de la présente recherche, il a été convenu de retenir deux niveaux d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, soit l'échelle du réseau de l'Université du Québec, puisque plusieurs établissements ont été sollicités pour participer à ce projet de recherche, et l'échelle «locale», c'est-à-dire au niveau de chacun des établissements participants. Pour ce qui est des conditions dans lesquelles les pratiques de formation documentaire sont opérationnalisées et des contraintes avec lesquelles les acteurs doivent composer, elles ont été prises en compte par les divers cercles de qualité qui ont été mis sur pied localement lors de l'évaluation des résultats de qualité.

Les représentations

Les représentations permettent de préciser comment un *acteur* particulier, poursuivant une *finalité* particulière, se représente le construit de qualité dans un contexte bien précis. Il existe une multitude de représentations possibles de la qualité. Ces représentations se traduisant conceptuellement par la structure dimensionnelle retenue par un acteur. À titre d'exemples, certains acteurs privilégieront des dimensions telles que l'accessibilité ou

l'efficacité des formations documentaires, alors que d'autres se préoccuperont davantage de l'efficience et d'éléments d'infrastructure.

Dans le cadre de la présente étude, les concepts du cadre intégrateur ont été opérationnalisés de la manière suivante: la *représentation* de la qualité des pratiques de formation documentaire s'appuie sur la perspective de deux types d'*acteurs*, soit les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires; la *finalité* recherchée réside dans le développement d'outils de mesure et l'expérimentation des processus de mesure et d'évaluation dans chacun des établissements participants, et ce, dans le but ultime d'implanter un processus d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire; le *contexte* auquel s'intéresse la présente étude se situe aux niveaux local (un établissement du réseau) et au niveau de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec). Le fait d'opérationnaliser ces concepts permet de comprendre la représentation particulière de la qualité des pratiques de formation documentaire adoptée pour la présente étude. Cette représentation a été construite de manière arbitraire tout au long du processus de validation des critères de qualité. Elle s'est avérée très utile pour regrouper les critères mesurant un aspect similaire de la qualité des pratiques de formation documentaire et pour représenter les résultats de qualité aux divers cercles de qualité d'une manière plus significative. Le tableau 17 présente les dimensions retenues pour la présente étude.

Tableau 17: Dimensions de la qualité des pratiques de formation documentaire retenues dans la présente étude

1	Planification des formations documentaires
2	Prestation
3	Évaluation
4	Compétences disciplinaires du formateur
5	Collaboration
6	Promotion
7	Formation initiale et développement professionnel
8	Accès aux formations
9	Ressources disponibles
10	Exécution de la recherche
11	Traitement de l'information
12	Utilisation éthique de l'information
13	Veille informationnelle
14	Transfert et développement continu
15	Services de la bibliothèque

La présente section avait pour but de préciser le cadre de référence adopté pour la conduite de notre recherche afin d'expliquer la perspective retenue tant en matière de qualité des pratiques de formation documentaire qu'en matière d'opérationnalisation du cadre intégrateur utilisé. La section suivante présente le devis élaboré pour répondre aux questions de recherche formulées.

Conclusion

À la lumière des auteurs consultés dans le cadre de la présente recherche, il apparaît que le concept de qualité des pratiques visant le développement des compétences informationnelles représente un concept complexe, multidimensionnel et faisant appel à de nombreux éléments liés aux trois domaines de la qualité que sont la structure, les processus et les effets. Cette recension des écrits aura permis de constater qu'une analyse multidimensionnelle des pratiques de développement des compétences informationnelles s'avère essentielle afin de dégager et de reconnaître la complexité des perspectives adoptées par chacun des acteurs impliqués. De plus, la complexité du concept de compétences informationnelles relève du fait que les dimensions proposées par les divers auteurs pour le décrire sont très variées.

Cette recension des écrits aura permis de constituer une liste de critères de qualité associés aux pratiques de développement des compétences informationnelles des étudiants universitaires en vue de les soumettre à un processus de validation auprès d'experts bibliothécaires et professeurs du réseau de l'Université du Québec. Cet exercice aura permis de développer un référentiel de critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles qui aura ainsi servi à la construction de questionnaires utilisés lors de la phase de l'expérimentation d'une mesure de la qualité.

Chapitre 3 - Le devis de recherche

Cette section a pour but de préciser le devis de recherche élaboré afin de répondre aux questions de recherche formulées. Ces dernières seront d'abord précisées, le milieu de recherche décrit et, finalement, la définition opérationnelle des variables et des termes importants pour cette étude sera présentée.

L'étude s'est déroulée en trois phases distinctes, soit une phase de validation des critères de qualité, une phase d'expérimentation d'un processus de mesure et une phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation. Pour chacune de ces phases, les éléments suivants seront précisés: la population cible et l'échantillon, la technique de recrutement des répondants et des participants, le contrôle des variables internes et externes, le déroulement des activités, la collecte et le plan d'analyse des données. Finalement, les limites de l'étude seront déterminées.

Le devis élaboré dans le cadre de la présente étude devait permettre de répondre aux questions de recherche suivantes:

1. Quels sont, selon des bibliothécaires-formateurs et des professeurs universitaires reconnus pour leur expertise en matière de pratiques de formation documentaire, les critères jugés suffisamment clairs, pertinents et importants pour opérationnaliser la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec?
2. Quelles sont les forces du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
   2.1. Quelles sont les forces jugées les plus importantes?
3. Quels sont les principaux points faibles (opportunité d'amélioration) du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
   3.1. Quels sont les points faibles jugés les plus importants?
   3.2. Pour les points faibles jugés les plus importants, quelles en sont les principales causes classées selon leur degré d'importance?

Dans le but de répondre à ces questions de recherche, un devis en trois phases a été élaboré. La première phase, intitulée «Validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire», a permis de répondre à la première question de recherche. Les

deuxième et troisième phases, intitulées respectivement «Phase d'expérimentation d'un processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaires en situation réelle» et «Phase d'expérimentation du processus d'évaluation des résultats obtenus en matière de qualité des pratiques de formation documentaire», ont été nécessaires pour répondre aux deuxième et troisième questions. En effet, la réponse aux deux dernières questions a demandé un exercice de mesure de la qualité et, par la suite, un processus d'évaluation des résultats obtenus.

Type d'étude

La présente étude méthodologique a permis d'effectuer la validation nominale des critères de qualité des pratiques de formation documentaire et d'expérimenter un processus de mesure de la qualité en situation réelle ainsi qu'un processus d'évaluation des résultats obtenus afin d'en dégager les forces et les opportunités d'amélioration.

Milieu

La recherche s'est déroulée au Québec, dans un contexte francophone, au sein du réseau de l'Université du Québec où 99 400 étudiants fréquentent les 1 000 programmes offerts par les établissements du réseau: l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec en Outaouais, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, l'Institut national de la recherche scientifique, l'École nationale d'administration publique, l'École de technologie supérieure et la Télé-université. Quelque 7 000 professeurs et chargés de cours, et plus de 4 100 employés réguliers y assurent quotidiennement la mission universitaire d'enseignement et de recherche (Université du Québec, 2015c 377). La Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec précisait qu' «...en 2013-2014, les octrois de recherche de l'Université du Québec totalisaient 208 634 853 $.»[9] 560

La figure 4 représente la situation géographique des établissements sur le territoire québécois.

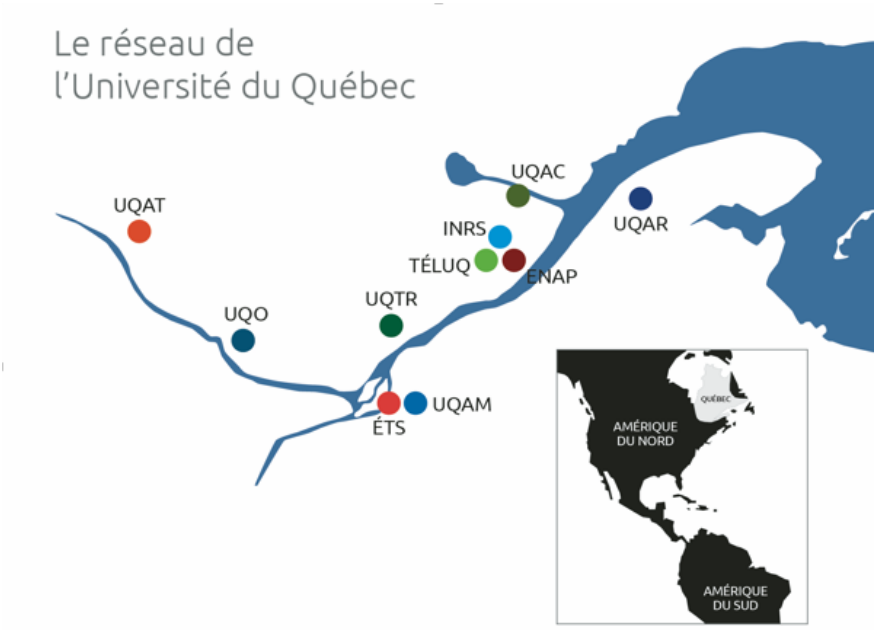


Figure 4: Carte des établissements du réseau de l'Université du Québec (Université du Québec, 2015d[377])

Définitions opérationnelles des termes

Certains termes et variables ont été définis de manière très précise dans le cadre de cette étude et leur utilisation dans le présent rapport s'appuie sur ces définitions dont la liste paraît ci-dessous, en ordre alphabétique:

Bibliothécaire-formateur: Cette appellation désigne un bibliothécaire, un conseiller en information documentaire, un spécialiste en ressources documentaires, un technicien en documentation, qui offre de la formation documentaire. Dans les énoncés de critères, le terme formateur est employé pour désigner les bibliothécaires-formateurs.

Cercle de qualité: Comité de travail constitué au sein d'un établissement de l'Université du Québec sous la responsabilité du directeur du Service de la bibliothèque. Ce comité est chargé d'évaluer les résultats de la mesure de la qualité des pratiques de formation

documentaire. Le cercle de qualité peut être composé du directeur du service, de bibliothécaires, d'enseignants universitaires et d'étudiants.

Clarté: Qualité de ce qui est facilement intelligible; réfère à la netteté, à la précision et au vocabulaire utilisé dans un énoncé de critère. Lors du processus de validation, la clarté a été mesurée à l'aide d'une échelle du type Likert à quatre points d'ancrage: Très clair – Clair – Ambigu – Incompréhensible.

Compétences: Un savoir-agir prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Tardif, et al., 2006 376, 22).

Compétences informationnelles: Les compétences informationnelles réfèrent à la capacité à trouver, à évaluer et à exploiter l'information en respectant les enjeux éthiques et légaux liés à son utilisation (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2005 367).

Critère de qualité: Un énoncé clair, explicite et mesurable (à tout le moins observable), reconnu comme pertinent et important, qui sert à observer (mesurer) une situation réelle en vue de porter ultérieurement un jugement de valeur (évaluer) par rapport à la situation souhaitée.

Enseignants universitaires: Cette appellation désigne les professeurs universitaires dans l'accomplissement de leur fonction au volet «enseignement» ainsi que les personnes chargées de cours, les maîtres d'enseignement, ou toute autre appellation désignant une personne qui donne un cours dans un cadre universitaire (Brassard, 2012 366).

Évaluer la qualité: Poser un jugement (subjectif) sur la réalité des pratiques de formation documentaire à partir des résultats obtenus lors de la mesure de la qualité.

Formation documentaire: Ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage offertes par le personnel de la bibliothèque visant à développer les compétences informationnelles des étudiants. La formation documentaire peut se dérouler en une seule ou en plusieurs séances.

Importance: Qui est de conséquence; intérêt porté à la satisfaction d'un critère de qualité. Lors du processus de validation, l'importance de la satisfaction d'un critère a été mesurée à l'aide d'une échelle du type Likert à quatre points d'ancrage: Très important – Important – Peu important – Non important.

Mesurer la qualité: Processus objectif consistant à recueillir de l'information précise sur la qualité des pratiques de formation documentaire à l'aide d'un instrument de mesure.

Pertinence: Qui a rapport au sujet. Lors du processus de validation, la pertinence des énoncés de critères a été mesurée à l'aide d'une échelle du type Likert à quatre points d'ancrage: Très pertinent – Pertinent – Peu pertinent – Non pertinent.

Pratiques de formation documentaire: Ensemble des activités de planification, d'organisation, de prestation et d'évaluation liées aux formations documentaires. Les pratiques de formation documentaire peuvent être évaluées dans les trois domaines de la qualité que sont la structure (ressources humaines, matérielles, organisationnelles), les processus (prestation) et les effets des pratiques de formation documentaire (compétences informationnelles de l'étudiant).

Pratiques de développement des compétences informationnelles: Ensemble des activités de planification, d'organisation, de pratiques pédagogiques et d'évaluation des apprentissages liées au développement des compétences informationnelles de l'étudiant tout au long de son parcours universitaire. Les pratiques de développement des compétences informationnelles peuvent être évaluées dans les trois domaines de la qualité que sont la structure (ressources humaines, matérielles, organisationnelles)[10][56], les processus (toute activité d'enseignement de la part des bibliothécaires-formateurs et des

enseignants universitaires et toute activité d'apprentissage entreprise par l'étudiant) et les effets obtenus en matière de compétences informationnelles effectivement développées chez l'étudiant.

Phase de validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire

Cette phase avait pour but de répondre à la première question de recherche. La réponse à cette question a permis de générer un échantillon de critères qui ont été validés auprès d'experts du réseau de l'Université du Québec. La description de cette phase sera présentée à l'aide des éléments suivants: la population cible et l'échantillon, la technique de recrutement des répondants et des participants, le contrôle des variables internes et externes, le déroulement des activités, la collecte des données et, finalement, le plan d'analyse des données.

Population cible et échantillon

Les critères de qualité ont été validés selon la perspective de deux types d'acteurs[11]: les bibliothécaires et les professeurs. Pour chacun des types d'acteurs, il était convenu de recruter un échantillon de 18 répondants afin d'effectuer la validation nominale des critères de qualité des pratiques de formation documentaire. Les répondants agissant à titre d'experts devaient intervenir ou enseigner dans les domaines suivants: les sciences de la santé; les sciences pures, les sciences appliquées, les sciences humaines; les lettres; le droit; les sciences de l'éducation; les sciences de l'administration; les arts.

Recrutement des experts

La technique de recrutement probabiliste par quota a été retenue afin d'assurer la représentativité de chacun des neuf établissements du réseau de l'Université du Québec participants. Deux bibliothécaires et deux professeurs par établissement devaient être recrutés à cette fin. Puisque ces répondants devaient agir à titre d'experts en matière de pratiques de formation documentaire, ces personnes devaient être recommandées par leurs

pairs. En ce qui concerne les bibliothécaires, il a été demandé aux directeurs du Service de la bibliothèque de chacun des établissements de soumettre les coordonnées de personnes pouvant agir en tant qu'expert. En ce qui concerne les professeurs, la même demande a été soumise aux bibliothécaires, aux directeurs de module, de département et de comités de programmes de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec afin qu'ils fournissent les coordonnées de professeurs pouvant agir à titre d'experts dans le cadre de cette étude.

Les coordonnées de 40 bibliothécaires et de 100 professeurs ont été soumises. Le tableau 18 précise le nombre d'experts proposés par chacun des établissements participants. Pour chacun des experts, un nombre aléatoire a été généré à l'aide de la fonction ALEA du logiciel Excel. Les noms des experts ont par la suite été ordonnés en ordre croissant des nombres. Les experts de chacune des catégories (bibliothécaires ou professeurs) ont été contactés par courriel dans cet ordre. Le courriel contenait un formulaire d'information et de consentement (voir l'annexe 2 384). Il a été demandé aux experts désirant participer à l'étude de faire parvenir le formulaire de consentement signé, par fax ou par courriel (numérisé), dans un délai d'une semaine. Les deux premiers bibliothécaires et les deux premiers professeurs de chaque établissement ayant signifié leur intérêt pour l'étude ont été retenus aux fins d'échantillonnage. Dans le cas où moins de deux experts par établissement avaient accepté de participer à l'étude, l'expert suivant sur la liste a été retenu. Une fois l'échantillon constitué, les personnes ayant signifié leur accord, mais qui n'avaient pas encore transmis leur décision en ont été informées et des remerciements leur ont été adressés. Initialement, 19 bibliothécaires et 19 professeurs avaient accepté de participer à notre étude.

Tableau 18: Répartition du nombre d'experts recommandés dans chacun des établissements

Établissements	Bibliothécaires	Professeurs
UQAR	3	19
UQO	4	18
UQAC	2	19
UQTR	2	9
UQAT	1	7
UQAM	24	8
INRS	1	7
ETS	2	10
ENAP	1	3
Total :	40	100

Critères d'inclusion des bibliothécaires:

- pratiquer dans l'un des établissements du réseau de l'Université du Québec;
- intervenir dans les domaines universitaires suivants: sciences de la santé; sciences pures, sciences appliquées, sciences humaines; lettres; droit; sciences de l'éducation; sciences de l'administration; arts, en donnant des formations documentaires à des étudiants ou à des enseignants universitaires;
- avoir été recommandé par la directrice ou le directeur de la bibliothèque de son établissement à titre d'expert en matière de pratiques de formation documentaire.

Critère d'exclusion:

- Aucun.

Critères d'inclusion des professeurs:

- avoir un poste de professeur régulier dans l'un des établissements du réseau de l'Université du Québec;
- enseigner ou effectuer des recherches dans les domaines universitaires suivants: sciences de la santé; sciences pures, sciences appliquées, sciences humaines; lettres; droit; sciences de l'éducation; sciences de l'administration; arts;
- avoir été recommandé par un bibliothécaire, un directeur du module, de comité de programmes ou de département.

Critère d'exclusion:

- Aucun.

Contrôle des variables internes et externes

Dans le cadre de cette phase méthodologique, il était question d'établir un consensus sur les critères de qualité à retenir afin de préciser ce que constituent des pratiques de formation documentaire de qualité. Or, ces pratiques peuvent être influencées par une culture institutionnelle spécifique ou encore par une culture disciplinaire particulière. De plus, certaines personnes ont tendance à être très critiques dans leurs évaluations alors que d'autres peuvent faire preuve d'un laxisme déconcertant. Les résultats de cette étude reposent donc sur la qualité des experts recrutés pour constituer les échantillons de répondants. C'est précisément pour éviter des biais de sélection qu'une technique de recrutement probabiliste a été choisie. De plus, le fait de respecter des quotas par établissement (autant que possible) permettait d'assurer une plus grande diversité d'experts influencés par des cultures institutionnelles pouvant potentiellement différer. Par ailleurs, afin de limiter les effets d'un biais de contamination entre experts, la technique DELPHI a été choisie afin d'établir le niveau de consensus entre les experts. Dans cette technique, les experts sont rejoints individuellement et ne connaissent pas le nom des autres experts participant à l'étude. Il était cependant impossible de vérifier si des discussions entre collègues auraient permis à des experts de s'identifier fortuitement entre eux.

Déroulement des activités

Afin de procéder à la validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire, une approche mixte, à la fois déductive et inductive, a été retenue. Dans un premier temps, l'approche déductive a permis de générer un échantillon de critères de qualité, soit plus de 1 500 pouvant potentiellement être appliqués dans le contexte des pratiques de formation documentaire qui ont été relevés par une recension des écrits à l'automne 2013. Puisque ces critères provenaient de sources de référence diverses, plusieurs pouvaient cibler des aspects similaires en utilisant un vocabulaire différent, ou encore utilisaient un vocabulaire similaire pour cibler des aspects différents. Pour cette raison, un travail très minutieux d'épuration a dû être effectué, consistant à fusionner et à synthétiser des critères similaires, à scinder des critères qui mesuraient plus d'une facette, à reformuler leur ensemble de manière à respecter un vocabulaire commun et, finalement, à

les classifier afin d'éliminer les doublons. Ce travail très fastidieux a nécessité plus de 94 heures de réunion du comité de travail (composé de cinq personnes) pour la phase de recension des critères de qualité et 35 heures de réunion pour la réalisation des questionnaires de validation. Ces travaux auront finalement permis de réduire à 339 l'échantillon de critères à soumettre aux bibliothécaires et à 333, aux enseignants universitaires (voir l'annexe 3 392).

En ce qui concerne l'approche inductive, la technique DELPHI a permis de demander aux bibliothécaires et aux professeurs de soumettre des critères de qualité qui leur semblaient pertinents et importants, et qui n'apparaissaient pas dans le questionnaire qui leur avait été soumis. Ces critères ont pu être reformulés sous forme d'énoncés de critères de qualité et soumis à la validation dans un second questionnaire.

Avant de commencer le processus de validation, un certificat d'éthique (Nº CÉR-79-516 418) a été obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR 56 le 20 février 2014 (voir l'annexe 4 418).

L'envoi des courriels d'invitation aux experts a débuté en mai 2014. Des invitations ont été envoyées à 72 professeurs. De ce nombre, 19 ont accepté de participer, 19 ont refusé et 34 n'ont pas répondu à notre invitation. En ce qui concerne les bibliothécaires, 25 invitations ont été lancées. De ce nombre, 19 personnes ont accepté de participer à l'étude, 4 ont refusé et 2 n'ont pas répondu à notre invitation. Le questionnaire de validation était acheminé à l'expert au moment où il acceptait de participer à cette phase. Le premier cycle d'envois/réceptions de questionnaires de validation s'est déroulé du 9 mai au 5 juin 2014. L'analyse des données a permis de relever les critères à retenir et ceux à soumettre de nouveau à la validation. Les critères ont été resoumis lorsque le niveau de consensus s'approchait du seuil d'acceptation ou que l'énoncé nécessitait une reformulation. Le second cycle d'envois/réceptions des questionnaires s'est déroulé du 16 juin au 1er juillet 2014. L'envoi d'un troisième questionnaire n'a pas été requis, l'ensemble des critères ayant été validés, acceptés ou rejetés.

Collecte de données

La collecte des données s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire comportant trois sections. La première précisait les directives aux experts et présentait les définitions des paramètres de validation mesurés, soit la clarté, la pertinence et l'importance de chacun des énoncés de critères soumis. La deuxième affichait chacun des énoncés de critères soumis à la validation. La figure 5 donne l'exemple d'un critère soumis à la validation des experts.

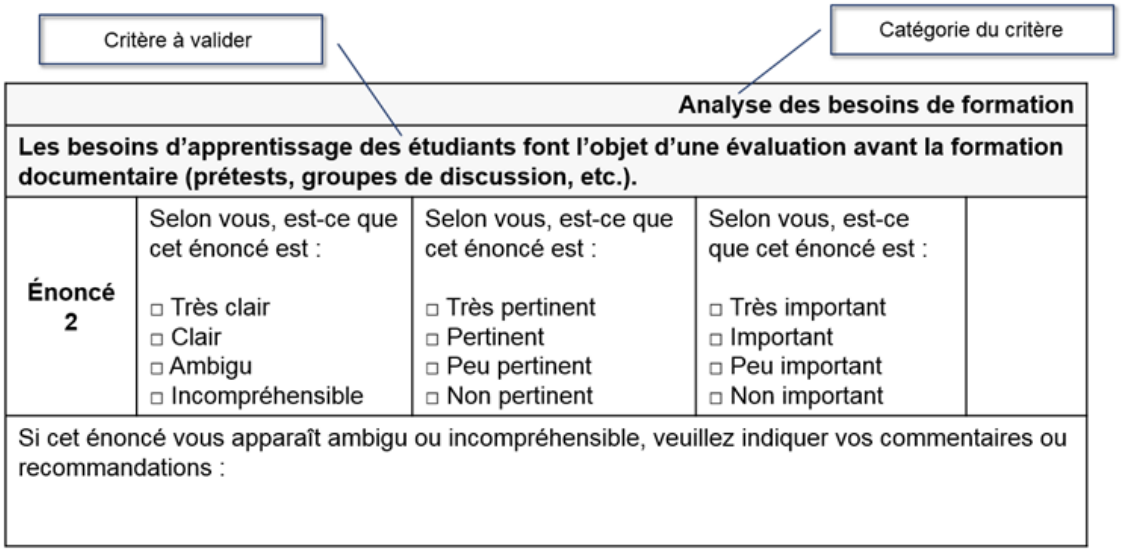


Figure 5: Exemple d'un critère soumis à la validation des experts

Pour la mesure de chacun des trois paramètres de validation, une échelle du type Likert comportant quatre niveaux d'ancrage a été utilisée. Il suffisait à l'expert de cocher la case correspondant à son opinion et de formuler un commentaire, le cas échéant. Finalement, dans la troisième section du questionnaire, les experts avaient la possibilité de soumettre d'autres idées de critères qui leur semblaient pertinentes et importantes et n'apparaissant pas dans le questionnaire. Compte tenu du nombre important de critères soumis à la validation (de 333 à 339), le temps requis pour répondre au questionnaire était de 75 minutes environ. Ce questionnaire a été construit avec la fonction «Formulaire» du logiciel Word. Les experts n'étaient pas obligés d'y répondre en une seule fois. Ils avaient deux semaines pour retourner par courriel le questionnaire rempli, délai après lequel un rappel était envoyé à ceux n'ayant pas répondu. À la suite d'un délai supplémentaire d'une

semaine, 18 bibliothécaires et 12 professeurs ont retourné leur questionnaire rempli. Bien qu'à des fins de représentativité, il aurait été préférable d'obtenir des questionnaires remplis par un plus grand nombre de professeurs, le nombre d'experts ayant retourné leur questionnaire excédait les recommandations de Polit et Beck (2006)[375] et de Lynn (1986)[373] pour un processus de validation nominale auprès d'experts.

Plan d'analyse des données

Sur la base des recommandations de Polit et Beck (2006)[375] et de Lynn (1986[373]), le traitement des données collectées a été effectué sur une base dichotomique. Le tableau 19 présente, pour chacune des échelles de Likert utilisées pour la mesure de la clarté, de la pertinence et de l'importance, le code numérique attribué à chacun des points d'ancrage.

Tableau 19: Codes numériques attribués aux points d'ancrage des échelles de mesure utilisées

Points d'ancrage			Codes attribués
Clarté	Pertinence	Importance	
Très clair	Très pertinent	Très important	4
Clair	Pertinent	Important	3
Ambigu	Peu pertinent	Peu important	2
Incompréhensible	Non pertinent	Non important	1

Lorsque les réponses obtenues correspondaient aux valeurs 3 et 4, la valeur binaire «1» était retenue (pour signifier un succès); lorsque les réponses correspondaient aux valeurs 1 et 2, la valeur binaire «0» était accordée (pour signifier un échec). Par la suite, un indice de validité de contenu à l'échelle d'un item (Item Level – Content validity index [I-CVI]) a été calculé (Lynn, 1986[373]; Polit et Beck, 2006[375]; Polit, Beck et Owen, 2007[375]) à l'aide de l'équation suivante:

Équation 1: Calcul de l'indice de validité de contenu à l'échelle d'un item

$$I - CVI = \frac{\sum(i = 1)}{\sum(i = 1) + \sum(i = 0)}$$

Cet indice de validité de contenu peut varier de 0 à 1. Pour être retenu, un énoncé de critère devait se voir attribuer un I-CVI d'au moins 0,8 simultanément pour la mesure de la clarté, de la pertinence et de l'importance par au moins un groupe d'experts, soit les bibliothécaires ou les professeurs. Cette valeur représentait un degré de consensus de 80 % de la part du groupe d'experts consultés. Lorsqu'un critère ne satisfaisait pas un I-CVI > de 0,8, il pouvait quand même être soumis à une seconde consultation auprès des experts dans les cas suivants:

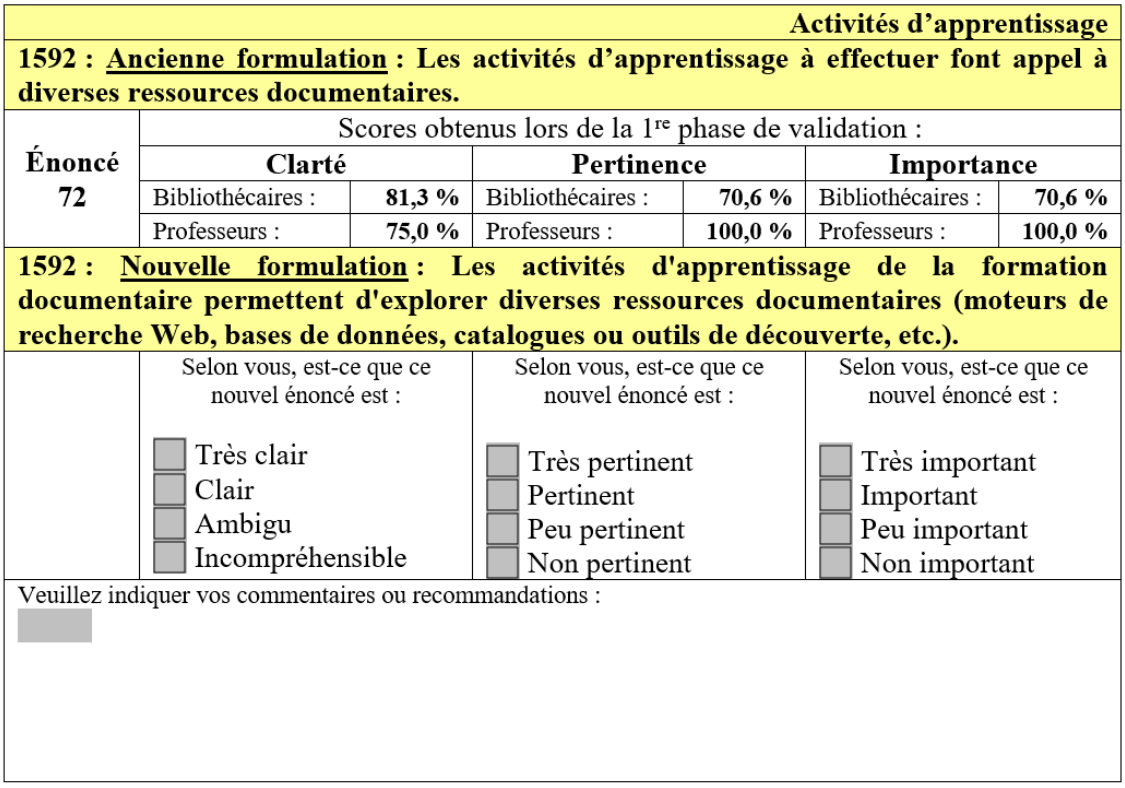
- un ou des I-CVI obtenus pour la clarté, la pertinence ou l'importance se situait dans la plage 0,6…0,79;
- un énoncé de critère devait être reformulé sur la base de commentaires formulés par les experts.

Dans le cas où un critère était soumis à nouveau, les experts étaient informés des résultats obtenus lors de la première consultation. Cette technique permet d'augmenter la magnitude du consensus (à la baisse ou à la hausse) chez les experts, et ce, afin de confirmer le rejet ou l'acceptation de l'énoncé de critère à l'étude. Le figure 6 présente un exemple d'un critère soumis à nouveau aux experts en raison d'un faible résultat obtenu lors de la première consultation pour la pertinence seulement. Dans ce cas de figure, la seconde consultation ne portait que sur cet attribut.

<table>
<tr><td colspan="7">Services offerts par la bibliothèque</td></tr>
<tr><td colspan="7">3017 : Les étudiants savent à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Énoncé 67</td><td colspan="6">Scores obtenus lors de la 1re phase de validation :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Clarté</td><td colspan="2">Pertinence</td><td colspan="2">Importance</td></tr>
<tr><td>Bibliothécaires :</td><td>100,0 %</td><td>Bibliothécaires :</td><td>76,5 %</td><td>Bibliothécaires :</td><td>88,2 %</td></tr>
<tr><td>Professeurs :</td><td>90,9 %</td><td>Professeurs :</td><td>90,9 %</td><td>Professeurs :</td><td>90,9 %</td></tr>
<tr><td colspan="6">Selon vous, est-ce que cet énoncé est :
☐ Très pertinent
☐ Pertinent
☐ Peu pertinent
☐ Non pertinent</td></tr>
<tr><td colspan="7">Veuillez indiquer vos commentaires ou recommandations :</td></tr>
</table>

Figure 6: Exemple d'un critère resoumis pour vérifier l'opinion des experts au regard d'un attribut n'ayant pas atteint le seuil d'acceptation lors de la première consultation

Dans le cas où un critère a dû être reformulé, les experts ont été invités à se prononcer à nouveau, à la fois sur la carté, la pertinence et l'importance, et ce, afin de vérifier si la nouvelle formulation affectait l'opinion des experts sur la pertinence et l'importance accordées au critère. La figure 7, présente un exemple d'un critère reformulé et soumis à la seconde consultation des experts.



Activités d'apprentissage

1592 : Ancienne formulation : Les activités d'apprentissage à effectuer font appel à diverses ressources documentaires.

Énoncé 72	Scores obtenus lors de la 1re phase de validation :					
	Clarté		**Pertinence**		**Importance**	
	Bibliothécaires :	**81,3 %**	Bibliothécaires :	**70,6 %**	Bibliothécaires :	**70,6 %**
	Professeurs :	**75,0 %**	Professeurs :	**100,0 %**	Professeurs :	**100,0 %**

1592 : Nouvelle formulation : Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découverte, etc.).

	Selon vous, est-ce que ce nouvel énoncé est :	Selon vous, est-ce que ce nouvel énoncé est :	Selon vous, est-ce que ce nouvel énoncé est :
	☐ Très clair ☐ Clair ☐ Ambigu ☐ Incompréhensible	☐ Très pertinent ☐ Pertinent ☐ Peu pertinent ☐ Non pertinent	☐ Très important ☐ Important ☐ Peu important ☐ Non important

Veuillez indiquer vos commentaires ou recommandations :

Figure 7: Exemple d'un critère reformulé et soumis à la seconde consultation des experts

Phase d'expérimentation d'un processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire

La phase d'expérimentation d'un processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire s'est effectuée en deux étapes. Une première consistait à expérimenter une mesure de la qualité des formations documentaires et une seconde permettait d'expérimenter une mesure de la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle chez les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires

impliqués dans la prestation des pratiques de formation documentaire. Il importe de souligner que le but de l'exercice ne visait pas à mesurer de manière précise la qualité des pratiques de formation documentaire, mais plutôt de permettre aux gestionnaires, aux bibliothécaires-formateurs, aux enseignants universitaires et aux étudiants de vivre une expérience de mesure en situation réelle. Cet exercice permettait également de vérifier le comportement des critères validés lors de leur utilisation en situation réelle.

Dans un premier temps, sont présentés les éléments du devis relatifs à la phase d'expérimentation de la mesure des formations documentaires, suivis des éléments du devis relatif à la phase de mesure de la collaboration interprofessionnelle. Finalement, les éléments communs à ces deux phases sont précisés.

Mesure de la qualité des formations documentaires

Les éléments du devis spécifiques à la phase d'expérimentation de la mesure des formations documentaires sont les suivants: population cible et échantillon, recrutement, et collecte des données. Ces éléments sont présentés ci-après.

Population cible et échantillon

En ce qui concerne l'expérimentation de la mesure de la qualité des formations documentaires, la population cible consistait en l'ensemble des formations documentaires données par les bibliothécaires-formateurs, soit autour de 832[12] formations documentaires, dans huit des établissements composant le réseau de l'Université du Québec (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT, INRS, ÉTS) au cours de l'automne 2014. Au total, 1 760 questionnaires ont été remplis par des étudiants à la suite des 80 séances de formation documentaire sélectionnées pour la présente étude. Le tableau 20 présente la répartition du nombre de séances de formations documentaires, du nombre de répondants et du nombre de questionnaires répondus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Les questionnaires proviennent de formations documentaires données dans plus de 38 départements.

Tableau 20: Répartition du nombre de séances de formations documentaires, du nombre de répondants et du nombre de questionnaires répondus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec

Établissements	Nombre de séances de formations documentaires	Nombre de répondants	Nombre de questionnaires répondus				
			n° 1	n° 2	n° 3	n° 4	n° 5
ÉTS	10	271	54	56	51	58	52
INRS	1	4	1	1	1	1	0
UQAC	8	229	53	44	41	46	45
UQAM	9	243	52	48	53	41	49
UQAR	26	452	97	91	92	87	85
UQAT	2	47	6	9	10	11	11
UQO	15	372	74	70	72	81	75
UQTR	7	92	18	18	18	18	20
Non précisé	2	50	14	11	11	11	3
Total	80	1760	369	348	349	354	340

Recrutement

Deux techniques complémentaires de recrutement ont été utilisées pour constituer l'échantillon de répondants. Une technique de recrutement dite de «convenance» a d'abord été retenue dans le but de cibler les formations documentaires pour participer à l'étude. Pour ce faire, il a été demandé aux gestionnaires du Service de la bibliothèque de chaque établissement participant de convenir, avec l'ensemble des bibliothécaires-formateurs, des formations documentaires qui feraient l'objet d'une mesure de la qualité. Par la suite, les étudiants répondants ont été recrutés selon la technique dite de «recrutement en grappes», une «grappe» correspondant à l'ensemble des étudiants participant à une formation documentaire particulière. Il a été demandé aux bibliothécaires-formateurs de distribuer les questionnaires aux étudiants à la fin de la formation documentaire. Ces derniers étaient libres d'accepter ou de refuser de répondre au questionnaire.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée à l'automne 2014 à l'aide de questionnaires construits à partir de la banque de critères validés. Puisque 101 critères permettaient de mesurer la qualité des formations documentaires auprès des étudiants, il était inconcevable de leur demander de se prononcer individuellement sur la totalité de ces critères à la suite d'une formation documentaire. Ces critères ont donc été répartis équitablement dans cinq questionnaires comportant chacun de 20 à 21 questions. Ces questionnaires, numérotés de

1 à 5, sont présentés à l'annexe 5 420. Par ailleurs, l'annexe 6 432 présente la distribution des critères regroupés sur la base des catégories auxquelles ils ont été associés.

Afin de simplifier le travail des bibliothécaires-formateurs qui avaient à distribuer les questionnaires aux étudiants, il a été demandé aux directeurs du Service de la bibliothèque des établissements participants d'indiquer les formations documentaires à retenir pour participer à cette phase de mesure ainsi que le nombre d'étudiants prévus pour chacune de ces formations. Pour chacune des formations, une enveloppe contenant un nombre égal de questionnaires numérotés de 1 à 5 et ordonnés séquentiellement (questionnaires n^{os} 1, 2, 3, 4, 5, 1, 2, 3, 4, 5, etc.) a été préparée, ce qui permettait de simplifier la tâche du bibliothécaire-formateur lors de la distribution des questionnaires tout en assurant une plus grande représentativité dans l'utilisation de tous les questionnaires. Une fois les questionnaires remplis, il a été demandé aux bibliothécaires-formateurs de les déposer dans l'enveloppe prévue à cette fin sur laquelle ils devaient inscrire le nom de l'établissement, le domaine et la discipline, le jour et l'heure de la formation, le type de formation (intégrée ou non à un cours), la durée de la formation, le nombre de séances de la formation et le nombre de participants. Les enveloppes ont été retournées en lot au comité de travail une fois les formations documentaires terminées à la fin d'octobre 2014.

La construction de tous les questionnaires a nécessité la reformulation de chacun des critères retenus sous une forme interrogative. Par la suite, une échelle de mesure a été adaptée au contexte particulier de la question posée dans le but de permettre aux répondants de disposer d'un choix de réponses appropriées à leurs perceptions. À cette fin, des échelles Likert à 5, 4 et 2 points d'ancrage ont été utilisées. Ces échelles sont présentées au tableau 21.

Tableau 21: Échelles de mesure utilisées dans les questionnaires permettant d'opérationnaliser la phase de mesure

Totalement en accord 100%	Fortement en accord 75%	Modérément en accord 50%	Légèrement en accord 25%	Aucunement en accord 0%
Toujours 100%	Souvent 75%	Parfois 50%	Rarement 25%	Jamais 0%
Souvent 100%	Parfois 66%		Rarement 33%	Jamais 0%
Oui 100%				Non 0%

Une valeur numérique a été attribuée à chacun des choix de réponses de chacune des échelles de mesure dans le but explicite de respecter les exigences des échelles de mesure de proportion[13] qui sont les suivantes:

- les valeurs sont ordonnées, permettant ainsi la détermination du plus grand et du plus petit;
- les intervalles entre les points d'ancrage sont égaux;
- la valeur zéro est absolue.

Afin de déterminer la valeur des points d'ancrage tout en respectant le principe d'égalité des intervalles, il s'est avéré nécessaire de préciser la valeur que devait représenter ces intervalles pour chacune des échelles. La formule suivante été retenue à cette fin:

Équation 2: Calcul de l'intervalle requis entre chaque item d'une échelle de mesure

$$x = \frac{1}{n\ items - 1}$$

Dans cette équation *x* représente l'intervalle numérique requis entre chacun des points d'ancrage[14]. Dans une échelle à 5 points d'ancrage ou items, l'intervalle est de 0,25 (soit: 0,25 = 1/ (5-1)). Chacun des points d'ancrage correspond donc aux valeurs suivantes: 1, 0,75, 0,5, 0,25 et 0. Il importe de préciser que cette manière de procéder permet de respecter le postulat que les intervalles entre chacun des points d'ancrage sont égaux[15]. Cette formule précise la valeur attribuée aux points d'ancrage de chacune des échelles de

mesure utilisées. Il importe de noter que l'utilisation d'échelles différentes pour un même instrument de mesure est possible en respectant les conditions suivantes (Bélanger, 2006[365]):

- les échelles utilisées respectent les exigences minimales des échelles de mesure d'intervalle ou de proportion;
- les valeurs maximales et minimales doivent être identiques pour toutes les échelles.

Selon Bélanger (2006)[365], cette technique «offre l'avantage de rendre comparables les résultats obtenus lorsque des échelles d'intervalles différentes sont utilisées dans un même questionnaire» (p. 114). Dans le cas présent, les valeurs maximales et minimales utilisées sont «0» et «1» pour faciliter le processus d'évaluation des résultats, car les moyennes obtenues correspondent exactement à des pourcentages, une méthode de quantification facilement interprétable par les membres composant les cercles de qualité.

Mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle

Les éléments du devis spécifiques à la phase d'expérimentation de la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle sont les suivants: population cible et échantillon[144], recrutement[145], collecte des données[146], contrôle des variables internes et externes[147], déroulement des activités[148], et finalement, analyse des données. Ces éléments sont présentés ci-après.

Population cible et échantillon

En ce qui concerne l'expérimentation de la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de formation documentaire, la population cible était représentée par l'ensemble des bibliothécaires-formateurs et par l'ensemble des enseignants universitaires du réseau de l'Université du Québec qui ont bénéficié d'au moins une formation documentaire pour leurs étudiants au cours des deux dernières années.

L'échantillon de répondants a été composé de 28 bibliothécaires-formateurs et de 39 enseignants universitaires. Le tableau 22 précise la répartition des questionnaires portant sur la collaboration interprofessionnelle qui nous ont été retournés.

Tableau 22: Répartition du nombre de questionnaires portant sur la collaboration interprofessionnelle retournés par chacun des établissements

	Chargés de cours	Professeurs	Bibliothécaires		Total de
	Questionnaire 6	Questionnaire 6	Questionnaire 7	Questionnaire 8	répondants
UQAR	3	3	13	5	11
UQAM	0	6	7	4	10
UQTR	4	7	6	4	15
UQO	0	6	10	5	11
UQAC	0	5	11	5	10
UQAT	2	1	1	1	4
INRS	0	2	2	2	4
ETS	0	0	3	2	2
	9	**30**	**53**	**28**	67
Total	**39**		**81**		
	120				

Recrutement

Pour cette phase d'expérimentation de la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle, deux types de répondants ont été recrutés: des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires. Pour ce qui est des bibliothécaires-formateurs, nous avons acheminé un courriel aux directeurs du Service de bibliothèque des établissements visés en leur demandant de le transmettre à chacun des bibliothécaires-formateurs de leur service. Ce courriel comprenait une lettre d'invitation à participer à l'étude (voir l'annexe 7 438) et les questionnaires nº 7 444 et nº 8 446 (voir l'annexe 8 444).

Les critères de sélection des bibliothécaires-formateurs sont les suivants:

Critères d'inclusion:

- Occuper la fonction de bibliothécaire ou de formateur documentaire dans un des établissements du réseau de l'Université du Québec;
- Avoir donné au moins une formation documentaire au cours des deux dernières années.

Critère d'exclusion:

- Aucun.

Pour ce qui est des enseignants universitaires, le recrutement s'est également effectué par courriel. Une lettre de présentation du projet de recherche (voir l'annexe 9 450) et le questionnaire nº 6 456 destiné aux enseignants universitaires (voir l'annexe 10 456) ont été envoyés par courriel à la Direction des études et de la recherche au siège social de l'Université du Québec. Le courriel a par la suite été transmis au décanat des affaires départementales de chacun des établissements visés par la présente étude en lui demandant de faire cheminer le tout à l'aide d'une liste de diffusion interne pour inviter ses enseignants universitaires (professeurs, chargés de cours et maîtres d'enseignement) à participer à l'étude.

Les critères de sélection des enseignants universitaires sont les suivants:

Critères d'inclusion:

- Occuper la fonction de professeur, de chargé de cours ou de maître d'enseignement dans l'un des établissements du réseau de l'Université du Québec;
- Avoir bénéficié d'une formation documentaire donnée par un bibliothécaire-formateur aux étudiants inscrits à l'un de ses cours durant les deux dernières années.

Critère d'exclusion:

- Aucun.

Collecte des données

Pour la construction des questionnaires permettant de mesurer la collaboration interprofessionnelle[16] 56, 48 critères ont été retenus pour être soumis aux bibliothécaires-formateurs et aux universitaires. Trois questionnaires ont été créés à partir de ces critères. L'annexe 11 460 présente la distribution des critères selon les catégories auxquelles ils ont été associés.

Un questionnaire comportant 32 questions était destiné aux enseignants universitaires (voir l'annexe 10 456). Quant aux critères destinés aux bibliothécaires-formateurs, ils ont nécessité la construction de deux questionnaires en raison du fait que certains critères pouvaient être influencés par des pratiques particulières adoptées dans des disciplines universitaires spécifiques. Ces critères ont permis de construire le questionnaire nº 7 444

comportant 22 questions (présenté à l'annexe 8444). Il a donc été demandé aux bibliothécaires-formateurs de remplir ce questionnaire pour chaque discipline dans laquelle il intervient. Quant aux critères permettant de mesurer les pratiques de collaboration interprofessionnelle, à portée plus générale, ils ont permis de construire le questionnaire nº 8446 comportant 18 questions (voir l'annexe 8444). Ce questionnaire ne devait être rempli qu'une seule fois par un bibliothécaire-formateur.

La construction de tous les questionnaires a nécessité la reformulation de chacun des critères retenus sous une forme interrogative. Les mêmes échelles de mesure que celles utilisées pour la mesure des formations documentaires ont été retenues. Le lecteur est invité à consulter la rubrique «Collecte des données141» de la section traitant de la mesure de la qualité des formations documentaires pour une description de la méthode retenue pour définir les échelles de mesure.

Dans le but d'éviter une répétition inutile, le contenu des trois prochaines sections intitulées «Contrôle des variables internes et externes», «Déroulement des activités» et «Collecte des données» a été rédigé de manière à décrire les activités communes à la mesure de la qualité des formations documentaires et à la mesure de la collaboration interprofessionnelle.

Contrôle des variables internes et externes

Il importe de rappeler que cette phase n'avait pas pour but de mesurer précisément la qualité des formations documentaires ni la qualité de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de formation documentaire, mais de permettre aux Services de bibliothèque de vivre une expérience de mesure de la qualité. Deux considérations importantes invitent à la prudence dans l'évaluation des résultats obtenus lors de cette expérimentation en situation réelle. D'une part, aucune mesure de fidélité n'a été effectuée pour les instruments exploités; seuls les critères utilisés pour la mesure ont fait l'objet d'une validation nominale auprès de deux groupes d'experts composés de bibliothécaires et de professeurs.

D'autre part, les résultats obtenus sont influencés par une pluralité de facteurs internes à chaque établissement dans lequel la mesure a été obtenue. Il peut s'agir, par exemple, d'une culture organisationnelle spécifique à un établissement, de pratiques privilégiées dans une discipline particulière, de pratiques employées par un ou des bibliothécaires-formateurs ou des enseignants universitaires en particulier, ou encore, tout événement survenu au moment de la mesure. Pour ces raisons, il a été convenu de créer des cercles de qualité dans chacun des établissements participants afin d'évaluer les résultats. En effet, seules des personnes bien au fait du contexte dans lequel la mesure a été effectuée et qui connaissent bien les pratiques locales peuvent procéder à une évaluation dont la finalité consiste à «donner un sens» aux résultats obtenus. C'est précisément ce qui a été accompli dans la dernière phase de cette étude.

Déroulement des activités

Pour soutenir les participants dans la phase d'expérimentation de la mesure, deux séances de formation (voir le support visuel Powerpoint) d'une durée de 3 h 30 chacune ont été offertes le 10 juin 2014 en vidéoconférence par le professeur Guy Bélanger de l'UQAR 56 aux directeurs du Service de la bibliothèque des établissements du réseau de l'Université du Québec. Voir le plan de la présentation à l'annexe 12 464. Cette formation portait sur la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire. Cette formation avait pour buts, d'une part, de préparer les directeurs à la phase d'expérimentation de la mesure, car leur collaboration s'avérait nécessaire dans le choix des formations documentaires pour lesquelles une mesure devait être effectuée, et d'autre part, de démontrer comment cette recherche pourrait servir de levier pour la mise en œuvre d'un programme de gestion intégrée de la qualité des pratiques de formation documentaire dans chacun des établissements du réseau.

Pendant les mois de juillet, d'août et au début du mois de septembre 2014, les questionnaires permettant d'opérationnaliser la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire ont été construits. En plus du travail individuel de chacun des membres du comité de travail, la construction des questionnaires mesurant la qualité des formations documentaires a nécessité 21 heures de réunion de la part du comité de travail

tandis qu'il a fallu 14 heures de réunion du comité pour bâtir les questionnaires servant à la mesure des pratiques de collaboration interprofessionnelle.

Le 28 août 2014, une rencontre d'information a été tenue afin de présenter aux directeurs du Service de la bibliothèque des établissements du réseau les questionnaires devant servir à la mesure des formations documentaires (voir le support visuel PREZI). Une rencontre d'information a également été offerte aux bibliothécaires-formateurs à deux reprises, les 10 et 11 septembre 2014. Elle avait pour but de les informer des modalités inhérentes à la phase de mesure, de leur présenter les questionnaires et de répondre à leurs questions (voir le support visuel PREZI).

Simultanément à la construction des questionnaires, une demande de certification éthique fut rédigée et transmise au Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR 56. Dans un premier temps, le comité de travail a obtenu l'autorisation de procéder à la mesure de la qualité des formations documentaires. Le certificat d'éthique CÉR-81-545 468 a été obtenu le 9 septembre 2014 (voir l'annexe 13 468). En ce qui a trait à la mesure de la collaboration interprofessionnelle, le Comité d'éthique a soumis plusieurs questions relatives à la participation des bibliothécaires-formateurs. Ces questions avaient trait aux principes de consentement libre (en raison du fait que le directeur du Service de la bibliothèque pouvait potentiellement influencer leur consentement) et de confidentialité (le petit nombre de bibliothécaires-formateurs dans un établissement pouvait potentiellement conduire à leur identification). Après avoir répondu à ces questions, une nouvelle demande de certification éthique a été soumise au Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains. À la suite de cette demande, le certificat d'éthique CÉR-82-556 470 a été délivré (voir l'annexe 14 470).

L'envoi des invitations et la réception des questionnaires remplis par les bibliothécaires-formateurs ainsi que par les enseignants universitaires ont eu lieu du début du mois de décembre 2014 jusqu'en février 2015.

Phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire

Cette phase d'expérimentation avait pour but de permettre aux divers acteurs impliqués (directeur du Service de la bibliothèque, bibliothécaires-formateurs, enseignants universitaires, étudiants) d'expérimenter un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire. Puisque l'objectif de ce processus était de relever les forces et les opportunités d'amélioration des pratiques de formation documentaire à partir des données collectées lors de la phase d'expérimentation de la mesure, les rubriques «Population cible et échantillon» et «Contrôle des variables internes et externes» ne seront pas présentées ici (Le lecteur est invité à consulter les sections suivantes: Population cible et échantillon[140] de la rubrique *Mesure de la qualité des formations documentaires* et Population cible et échantillon[144] et Contrôle des variables internes et externes[147] de *La mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle*). La présente section précise les éléments suivants: Recrutement[150], Déroulement des activités[151], Collecte des données[152] et Analyse des résultats[155].

Recrutement

L'exercice d'évaluation des résultats de qualité devait s'effectuer dans chaque établissement puisque seules des personnes bien au fait du contexte dans lequel les pratiques de formation documentaire se sont déroulées peuvent poser un jugement significatif sur les résultats de qualité obtenus. Le but de cet exercice consistait à vivre une situation se rapprochant le plus possible d'un processus d'évaluation normalement effectué dans le cadre d'une gestion intégrée de la qualité basée sur l'amélioration continue. Pour cette activité, il a été expressément demandé aux directeurs du Service de la bibliothèque des établissements participants de constituer un cercle de qualité. Ce comité devait idéalement regrouper les acteurs suivants:

- le directeur du Service de la bibliothèque;
- deux bibliothécaires-formateurs;
- deux enseignants universitaires;
- deux étudiants.

Le tableau 23 présente la liste des membres recrutés pour constituer les cercles de qualité dans chacun des établissements participants.

Tableau 23: Liste des membres composant les cercles de qualité dans chacun des établissements participants (en ordre alphabétique)

UQAM	UQTR	UQAC
Abdallah, Monia, professeure	Hébert, Maude, professeure	Belley, Johanne, directrice
Beaudry, Marie-Christine, bibliothécaire	Lapalme, Catherine, bibliothécaire	Charron, Luc, bibliothécaire
Guy, Louise, directrice	Lavergne, Véronique, bibliothécaire	Chouinard, Maud-Christine, professeure
Lisée, Cynthia, bibliothécaire	Miaux, Sylvie, professeure	Labrecque, Roxanne, étudiante
Trottier, Danick, professeur	Paris, Charles-André, étudiant	Pouliot, Jean-Philippe, bibliothécaire
	Raby, Véronique, étudiante	Thériault, Catherine, étudiante
	Séguin, Benoit, directeur	

UQAR	UQO	UQAT
Boisvert, Denis, directeur	Durocher, Noémie, étudiante	Connely, Judy-Ann, chargée de cours
El-Mellahi, Khalid, chargé de cours	Gervais, Sylvie, bibliothécaire	de la Chevrotière, François, directeur
Gervais, Lawrence, étudiante	Godon, Daniel, directeur	Fournier-Viger, David, bibliothécaire
Hogan, Stéphanie, étudiante	Legault-Poisson, Fannie, étudiante	Lemire-Lemay, Alisée, étudiante
Michaud,Louis, bibliothécaire	Lemelin, Lucie , professeure	Paré , Louis, bibliothécaire
Ouellet, Nicole, professeure	Peters, Martine, professeure	Pioch, Chantal, chargée de cours
Vachon, Sandrine, bibliothécaire	Séguin, Catherine, bibliothécaire	Suzanne, Aurélie, étudiante

Déroulement des activités

La préparation de cette phase du projet a débuté le 19 novembre 2014 par une séance d'information préparatoire à la constitution des cercles de qualité, donnée par M. Guy Bélanger à l'ensemble des directeurs du Service de la bibliothèque des établissements participants (voir la présentation Powerpoint utilisée). Lors de cette séance, le *Guide relatif à la constitution des cercles de qualité* a été remis et expliqué (voir l'annexe 15 472).

La compilation des données relatives à la mesure de la qualité des formations documentaires et des pratiques de collaboration interprofessionnelle s'est déroulée de la mi-janvier à la fin février 2015 (pour une durée totale de 23 jours de saisie).

Une séance de formation a été offerte à l'ensemble des membres composant les cercles de qualité. Cette formation a eu lieu le 12 et le 13 février 2015 afin de permettre au plus grand nombre d'y participer (voir la présentation PowerPoint utilisée). Cette formation avait pour but de les initier au processus d'évaluation de la qualité qu'ils avaient à effectuer. Lors de la formation, un document intitulé *Guide du processus d'évaluation des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire* a été remis à chacun des participants (voir l'annexe 16 480). Afin de faciliter la tâche des cercles de qualité et de leur permettre de

procéder à l'évaluation des résultats lors d'une seule rencontre de trois heures, un guide de rédaction comprenant un canevas à compléter à titre de rapport synthèse leur a également été remis et expliqué (voir l'annexe 17 496).

Le certificat d'éthique CÉR-84-573 504 autorisant le démarrage de la phase d'expérimentation du processus d'évaluation a été obtenu le 4 mars 2015 (voir l'annexe 18 504).

Collecte de données

Les données brutes ayant servi à générer les rapports de qualité ont été collectées lors de la phase d'expérimentation de la mesure de la qualité des formations documentaires et des pratiques de collaboration interprofessionnelle. Le lecteur est invité à consulter la section intitulée «Collecte des données 141» de la phase d'expérimentation du processus de mesure pour en connaître les modalités.

Afin d'alimenter le processus d'évaluation de chacun des cercles de qualité, deux rapports leur ont été acheminés. Le premier présentait les résultats de qualité compilés pour l'ensemble des établissements du réseau de l'Université du Québec ayant participé à l'expérimentation de la phase de mesure (voir l'annexe 19 506). Le second présentait les résultats obtenus localement. Il avait été préalablement convenu avec les directeurs du Service de la bibliothèque des établissements participants ainsi qu'avec le Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR 56 que la compilation de ces données ne seraient pas publiée. Il était donc possible aux membres d'un cercle de qualité de comparer les résultats obtenus localement avec les résultats globaux obtenus dans l'ensemble du réseau.

Afin de faciliter le travail d'analyse et d'évaluation des données collectées, les 146 critères ayant servi à la mesure de la qualité ont été regroupés sémantiquement afin de dégager les principales catégories des pratiques de formation documentaire qui avaient été mesurées. Le tableau 24 présente la liste des catégories retenues ainsi que le nombre de

critères associés à chacune de ces catégories tel qu'il apparaît dans les rapport soumis aux cercles de qualité.

Tableau 24: Catégories retenues pour regrouper les critères de qualité dans les rapports de qualité

Catégories retenues pour regrouper les critères de qualité	*n* critères
1. Conception de la formation	
1.1 Objectifs d'apprentissage	2
1.2 Méthodes d'enseignement	3
1.3 Activités d'apprentissage	14
1.4 Structure des formations documentaires	2
2. Prestation	
2.1 Présentation des objectifs et du déroulement de la formation	5
2.2 Efficacité de la communication	
2.2.1 Stratégies favorisant la communication	14
2.2.2 Clarté de la présentation	8
2.2.3 Matériel de présentation	9
2.2.4 Interaction avec les étudiants	8
2.3 Gestion du temps	5
2.4 Disponibilité du formateur	5
2.5 Gestion des imprévus	3
3. Évaluation des apprentissages	3
4. Connaissances disciplinaires du formateur	5
5. Collaboration	
5.1 Collaboration avec l'enseignant universitaire	32
5.2 Collaboration entre formateurs	3
5.3 Collaboration (autres)	3
6. Formation initiale et continue	4
7. Infrastructure	13
8. Charge de travail du formateur	5
Total :	**146**

Les résultats ont été calculés pour chacun des critères en établissant la moyenne obtenue pour toutes les mesures d'un même critère. Par la suite, une moyenne a été calculée à partir de tous les résultats obtenus lors de la mesure des critères associés à une catégorie. Finalement, une moyenne a été calculée à partir de tous les résultats obtenus lors de la mesure des critères associés aux catégories, certaines pouvant inclure des sous-

catégories. Par exemple, la catégorie intitulée «Conception de la formation» regroupe quatre «sous-catégories» auxquelles des critères sont associés. Des résultats ont donc été calculés pour chacun des critères et pour chacune des catégories et sous-catégories. Cette manière de procéder permettait aux membres des cercles de qualité de disposer d'une vue d'ensemble (macro) sur les résultats obtenus par un regroupement sémantique de critères et d'une vue plus précise (micro) en disposant des résultats obtenus pour chacun des critères mesurés.

Le nombre d'occurrences de mesures a été précisé pour chacun des critères. Cela permettait aux membres des cercles de qualité de relativiser un résultat (un résultat obtenu par un plus grand nombre de mesures est plus significatif). Il importe de préciser que les résultats calculés pour les catégories regroupant des sous-catégories n'ont pas été calculés à partir de la moyenne des résultats obtenus pour chaque sous-catégorie, mais calculés à partir des résultats bruts de chacun des critères associés à toutes les sous-catégories. Il importe de noter que la moyenne constitue une information agrégée qui ne précise pas le nombre de valeurs ayant servi à son calcul. En effet, le calcul de la moyenne d'une catégorie basée sur les moyennes des sous-catégories peut représenter un écart important par rapport à celui effectué à partir de l'ensemble des données brutes. Voici un exemple permettant d'expliquer cet effet. Supposons que quatre critères ont été associés à une sous-catégorie nommée B et que deux critères ont été associés à une sous-catégorie nommée C. Ces deux sous-catégories étant regroupées sous une catégorie plus globale nommée A. Le tableau 25 illustre ce cas de figure.

Tableau 25: Cas de figure particulier du calcul de la moyenne des résultats

Catégorie	Sous-catégories	Critère no.	Résultat	Critère atteint	Moyenne
A	B	1	100%	Oui	100%
		2	100%	Oui	
		3	100%	Oui	
		4	100%	Oui	
	C	1	100%	Oui	50%
		2	0%	Non	

Dans ce cas de figure, la moyenne des résultats des critères associés à la sous-catégorie B est de 100 % et la moyenne des résultats des critères associés à la sous-catégorie C est de 50 %. En calculant la moyenne des moyennes, nous obtenons le résultat suivant:

Équation 3: Calcul de la moyenne des moyennes

$$\frac{1}{2} * (100 + 50) = 75\%$$

Par contre, en calculant la moyenne à partir des données brutes, le résultat est le suivant:

Équation 4: Calcul de la moyenne des données brutes

$$\frac{1}{6} * (100 + 100 + 100 + 100 + 100 + 0) = 83{,}3\%$$

La différence entre ces deux méthodes de calcul est significative. La perte d'information lors du calcul d'une moyenne de moyennes peut donc s'avérer importante du fait que, dans certains cas, les *n* ayant servi au calcul de la moyenne peuvent varier considérablement (dans le cas présent, *n* = 4 pour la sous-catégorie B et *n* = 2 pour la sous-catégorie C). Le nombre de résultats associés à une sous-catégorie a pour effet de modifier le poids relatif des données dans le calcul d'une moyenne. Dans le cadre de cette étude, tous les calculs de moyennes ont été effectués à partir des données brutes de chacun des critères rattachés aux catégories et non à partir des moyennes obtenues pour les sous-catégories.

Les rencontres des cercles de qualité ont été tenues dans les établissements suivants: UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT de la mi-mars à la mi-avril 2015. Au terme de ces rencontres, les rapports de qualité ont été transmis au comité de travail.

Analyse des résultats

Le processus d'expérimentation de l'évaluation de la qualité des pratiques de

formation documentaire s'est déroulé à deux niveaux: 1) à l'échelle d'un établissement par chacun des cercles de qualité participant et 2) à l'échelle du réseau par le comité de travail. Ces deux niveaux d'analyse ont permis:

- d'identifier les forces en matière de pratiques de formation documentaire;
- d'identifier les opportunités d'amélioration (points plus faibles méritant une intervention);
- de déterminer les causes attribuables aux opportunités d'amélioration;
- d'ordonner les causes par ordre d'importance;
- de collecter les commentaires et les recommandations des membres des cercles de qualité relatant leur expérience relative au déroulement du processus d'évaluation.

Il est à noter que le mode de transmission des résultats des évaluations ne permettait pas d'identifier les membres des cercles de qualité à partir des commentaires émis. De ce fait, aucune donnée collectée ne pouvait être associée nommément aux membres composant les cercles de qualité eux-mêmes ni à aucun intervenant local (enseignant universitaire, bibliothécaire-formateur, étudiant). Il avait été préalablement convenu que la liste des membres composant les cercles de qualité serait publiée à titre de reconnaissance. Les membres qui désiraient conserver l'anonymat ont été invités à le signifier. Aucune personne ne s'est prévalue de cette possibilité.

Tel que précisé précédemment, les résultats des évaluations effectuées localement par les cercles de qualité n'ont pas été publiés. Il appartenait à chaque direction locale de déterminer l'usage de ces données. Les rapports d'évaluation rédigés localement ont cependant été transmis au comité de travail. Celui-ci avait pour tâche de procéder à une évaluation des résultats réseau, évaluation qui a été effectuée à partir du rapport généré à l'échelle du réseau (voir l'annexe 19 506) et à partir de l'ensemble des rapports d'évaluation produits par les cercles de qualité. À cette fin, le comité de travail s'est réuni les 16 et 17 avril 2015 et a procédé à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire sous la forme d'un groupe de discussion. La technique utilisée pour la mise en priorité des forces, des faiblesses et de leurs causes ainsi que les résultats de cette évaluation sont présentés au chapitre suivant «Les résultats 158».

Chapitre 4 - Les résultats

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats obtenus pour chacune des questions de recherche posées. Ces résultats sont présentés selon les trois grandes phases de cette étude, à savoir la phase de validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire 158; la phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire 193 et la phase d'expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 212.

Phase de validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire

La phase de validation avait pour but d'établir un consensus sur les critères permettant de définir opérationnellement ce que constituent des pratiques de formation documentaire de qualité. Afin d'y parvenir, 18 bibliothécaires et 12 professeurs ont été recrutés à titre d'experts au sein du réseau de l'Université du Québec. Pour être recrutées, ces personnes devaient avoir été recommandées par leurs pairs sur la base de leur expertise en matière de pratiques de formation documentaire ou de développement des compétences informationnelles. La question de recherche relative à l'établissement de ce consensus a été formulée comme suit:

> Quels sont, selon des bibliothécaires-formateurs et des professeurs universitaires reconnus pour leur expertise en matière de pratiques de formation documentaire, les critères jugés suffisamment clairs, pertinents et importants pour opérationnaliser la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec?

La méthode retenue afin de répondre à cette question de recherche a été développée en faisant appel à deux approches complémentaires. La première, dite déductive, aura permis de répertorier 339 critères relatifs à la qualité des pratiques de formation documentaire. La seconde approche, dite inductive, s'est opérationnalisée à l'aide de la méthode DELPHI qui a permis aux experts bibliothécaires et professeurs de soumettre d'autres critères destinés au processus de validation.

L'établissement d'un consensus auprès des experts a nécessité deux consultations. Si la majorité des critères ont été soumis à la fois aux bibliothécaires et aux professeurs, six d'entre eux n'étaient destinés qu'aux bibliothécaires[17 561], car leur portée relevait exclusivement du domaine de la bibliothéconomie. Les sections suivantes présentent les résultats obtenus lors de la première [159] et de la seconde [181] consultation des experts qui ont participé au processus de validation des énoncés de critères, ainsi que la synthèse des résultats obtenus [190] au terme des consultations des experts.

Résultats obtenus lors de la première consultation des experts

La figure 8 illustre la répartition des critères soumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la première consultation. Parmi les 339 critères soumis, six d'entre eux s'adressaient exclusivement aux bibliothécaires.

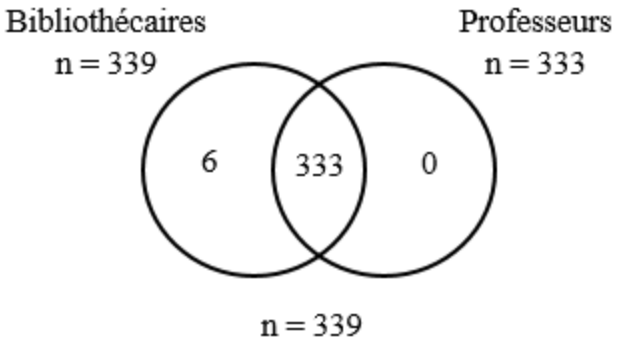


Figure 8: Répartition des critères soumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la première consultation des experts

Le rôle des experts consistait à évaluer la clarté, la pertinence et l'importance des énoncés de critères qui leur ont été soumis. Comme précisé dans le devis de recherche, un énoncé de critère, pour être retenu, devait se voir attribuer un I-CVI [137] d'au moins 0,8 simultanément pour la mesure de la clarté, de la pertinence et de l'importance par au moins un groupe d'experts. Cette valeur représentait un niveau de consensus minimal de 80 % pour chacun des deux groupes d'experts consultés, soit les bibliothécaires et les professeurs recrutés à titre d'experts.

Au terme de la première consultation des experts, 296 critères ont été retenus. La figure 9 précise la répartition des critères retenus selon le type d'experts consultés.

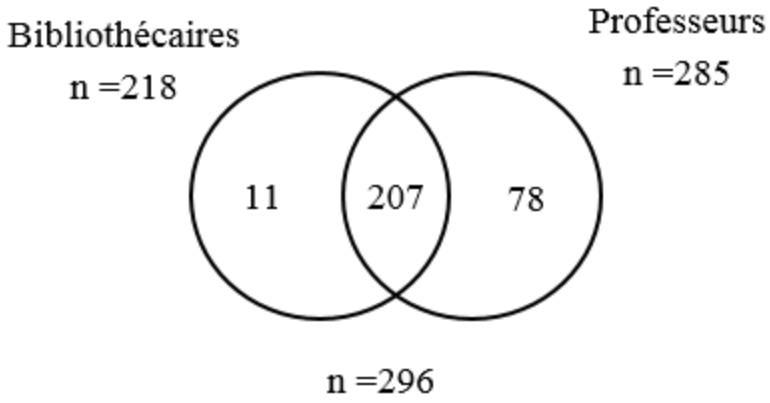


Figure 9: Répartition des critères retenus par les bibliothécaires et les professeurs lors de la première consultation des experts

Les bibliothécaires ont retenu 218 critères tandis que les professeurs en ont retenu 285. Lorsque l'on additionne le nombre de critères retenus uniquement par un seul type d'experts on observe que la perspective de chacun des groupes d'experts démontre une divergence de 30 % au regard des critères soumis à la validation lors de la première consultation, comme le démontre le calcul suivant:

Équation 5: Calcul de la proportion de critères exprimant une divergence d'opinion entre les professeurs et les bibliothécaires:

$$\frac{(11+78)=89}{296}=0{,}3$$

Au terme de la première consultation des experts, 129 critères n'ont pas été retenus. La figure 10 précise la répartition des critères non retenus selon le type d'experts consultés.

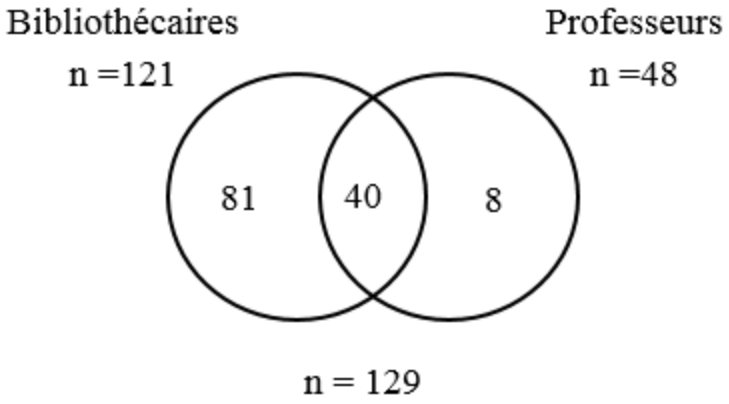


Figure 10: Répartition des critères non retenus par les bibliothécaires et les professeurs lors de la première consultation des experts

Parmi les critères soumis à la consultation, 121 critères n'ont pas été retenus par les bibliothécaires tandis que 48 ne l'ont pas été par les professeurs. Parmi ces critères non retenus, 40 n'ont pas été retenus par les professeurs ni par les bibliothécaires. Au total, 129 critères n'ont pas été retenus lors de la première consultation des experts.

Le tableau 26 présente la distribution des critères retenus et non retenus par chacun des groupes d'experts lors de la première consultation.

Tableau 26: Nombre de critères retenus et non retenus[18] par les bibliothécaires et par les professeurs lors de la première consultation des experts

Type d'experts	Critères retenus	Critères non retenus	Total
Bibliothécaires	218	121	339
Professeurs	285	48	333

Ce tableau précise que près de 50 % des critères soumis à la première consultation des experts n'ont pas été retenus par l'un ou l'autre des deux groupes d'experts [((121 + 48)/339) = 0,498], soit 169 critères[19]. La proportion de critères non retenus par les bibliothécaires s'élève à 71 % (121/ (121+48)) de l'ensemble des critères non retenus, alors qu'elle n'est que de 28 % (48/(121+48)) pour les professeurs. Cette observation souligne une fois de plus la nécessité d'analyser ces résultats plus en profondeur.

Afin de procéder à une analyse plus fine de cette observation, un tableau précisant le nombre de critères non retenus par chacun des types d'experts pour chaque attribut évalué a été construit. Le tableau 27 présente la répartition des critères non retenus selon le type d'experts consultés et selon les attributs mesurés (clarté, pertinence, importance).

Tableau 27: Répartition des critères non retenus lors de la première consultation selon le type d'experts consultés et selon les attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

	Clarté seule	Pertinence seule	Importance seule	Clarté ∩ Pertinence (CP)	Clarté ∩ Importance (CI)	Pertinence ∩ Importance (PI)	Clarté ∩ Pertinence ∩ Importance (CPI)	Clarté Total	Pertinence Total	Importance Total	Clarté ∪ Pertinence	Clarté ∪ Importance	Pertinence ∪ Importance	Clarté ∪ Pertinence ∪ Importance
Bibliothécaires seuls	7	19	18	1	1	50	1	10	71	70	79	78	90	97
Bibliothécaires ∩ Professeurs	2	0	0	0	0	21	1	3	22	22	24	24	22	24
Professeurs seuls	9	1	8	0	0	6	0	9	7	14	16	23	15	24
Bibliothécaires ∪ Professeurs	18	20	26	1	1	77	2	22	100	106	119	125	127	145

Le tableau 27 exploite les opérateurs U (union) et ∩ (intersection) inspirés de la théorie des ensembles. Ces opérateurs s'avèrent très utiles pour mieux documenter la divergence et la convergence des perspectives des bibliothécaires et des professeurs lors du processus d'évaluation des énoncés de critères soumis pour validation. Par exemple, sur la ligne identifiée «Bibliothécaires ∩ Professeurs» se retrouvent les critères non retenus à la fois par les bibliothécaires et par les professeurs (l'intersection correspond à l'opérateur booléen «et»). Sur la ligne identifiée «Bibliothécaires U Professeurs» se retrouvent les critères non retenus par les bibliothécaires ou par les professeurs (l'union correspond à l'opérateur booléen «ou»). Sur les lignes identifiées «Bibliothécaires seuls» et «Professeurs seuls» se retrouvent les critères qui n'ont pas été retenus par un type d'experts alors qu'ils ont été acceptés par l'autre type d'experts.

La même logique est exploitée dans les titres de colonnes qui permettent d'indiquer le nombre de critères non retenus sur la base d'un seul, de deux ou des trois attributs évalués par les experts (la clarté, la pertinence et l'importance). Les cellules précisant une intersection particulière entre une ligne et une colonne permettent de présenter des résultats significatifs très spécifiques. À titre d'exemple, dans la colonne identifiée «Pertinence ∩ importance» (qui précise le nombre de critères non retenus simultanément

pour la pertinence et pour l'importance), il est indiqué que 50 critères n'ont pas été retenus par les bibliothécaires seuls (ces critères ayant été acceptés par les professeurs) alors que 21 critères n'ont pas été retenus à la fois par les bibliothécaires et par les professeurs, que 6 critères n'ont pas été retenus par les professeurs seuls (ces critères ayant été acceptés par les bibliothécaires) et finalement, que 77 critères n'ont pas été retenus par les bibliothécaires ou par les professeurs.

Le lecteur qui désire établir une correspondance entre les données présentées aux tableaux 26 et 27 est invité à considérer le fait que, dans le tableau 27, un même critère peut être pris en compte dans deux cellules différentes (c'est le cas du critère 2152 qui n'a pas été retenu pour l'importance par les bibliothécaires seulement et qui n'a pas été retenu pour la clarté par les professeurs seulement). Par ailleurs, un critère non retenu par les deux types d'experts simultanément pour un seul attribut ne sera comptabilisé que dans une seule cellule. La correspondance entre les valeurs présentées aux tableaux 26 et 27 concernant le nombre de critères non retenus peut cependant être établie comme suit: pour les bibliothécaires, il suffit d'additionner la valeur de la cellule située à l'intersection de la colonne «Clarté U Pertinence U Importance» et de la ligne identifiée «Bibliothécaires seuls» et la valeur de la cellule située à l'intersection de la colonne «Clarté U Pertinence U Importance» et de la ligne identifiée «Bibliothécaires ∩ Professeurs» [(97 + 24) = 121 critères non retenus par les bibliothécaires]. Pour les professeurs, il suffit d'additionner la valeur de la cellule située à l'intersection de la colonne «Clarté U Pertinence U Importance» et de la ligne identifiée «Professeurs seuls» et la valeur de la cellule située à l'intersection de la colonne «Clarté U Pertinence U Importance» et de la ligne identifiée «Bibliothécaires U Professeurs» [(24 + 24) = 48 critères non retenus par les professeurs].

Le lecteur averti aura remarqué que dans le tableau 27, la cellule située à l'intersection de la ligne identifiée «Bibliothécaires ∩ Professeurs» et de la colonne titrée «Clarté U Pertinence U Importance» précise que 24 critères n'ont pas été retenus à la fois par les bibliothécaires et par les professeurs pour les mêmes attributs, alors que la figure 10 161 montre que 40 critères n'ont pas été retenus par les bibliothécaires et les professeurs. Cette différence s'explique par le fait que dans le tableau 27 les attributs pour lesquels les

critères ont été rejetés sont pris en compte alors que ce n'est pas le cas pour la figure 10. En effet, dans le cas de la figure 10 s'additionnent 16 critères non retenus[20] par un type d'experts pour un attribut et qui n'ont pas été retenus par l'autre type d'experts pour un autre attribut.

Le tableau 27 démontre une nette divergence d'opinion entre les bibliothécaires et les professeurs, particulièrement dans l'évaluation de la pertinence et de l'importance des énoncés de critères soumis. En effet, en comparant les données précisées sur les lignes identifiées «Bibliothécaires seulement» et «Professeurs seulement» on observe des écarts importants d'opinion. Par exemple, on remarque que dans la colonne titrée «Pertinence ∩ Importance», les bibliothécaires n'ont pas retenus 50 critères simultanément pour leur pertinence et leur importance alors que les professeurs ont accepté ces critères. D'un autre côté, six critères n'ont pas été retenus par les professeurs simultanément pour leur pertinence et leur importance alors qu'ils ont été retenus par les bibliothécaires. Il importe de rappeler que tous les critères soumis aux experts ont été préalablement recensés dans les écrits. De ce fait, ces critères sont issus de recommandations émises par les auteurs susceptibles d'améliorer la qualité des pratiques de formation documentaire. Pour cette raison, le fait qu'un nombre important de critères (121) n'ait pas été retenu par les bibliothécaires donne lieu à un questionnement qui fera l'objet d'une discussion dans le chapitre suivant.

C'est en comparant la somme des critères non retenus par l'un ou l'autre de ces deux types d'experts que l'on peut considérer l'ampleur de leur divergence d'opinion (voir les données dans la colonne «Clarté ∪ Pertinence ∪ Importance»). Dans l'ensemble, les bibliothécaires n'ont pas retenu 97 critères que les professeurs ont acceptés alors que 24 critères n'ont pas été retenus par les professeurs bien qu'ils l'aient été par les bibliothécaires. Il importe de rappeler qu'il s'agit ici de critères différents. Pour 121 critères, des opinions contraires ont donc été émises par chacun des types d'experts consultés, et ce, pour l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance). Quant à la convergence des opinions des experts, elle n'est observée que pour 24 critères non retenus.

Les tableaux suivants précisent les numéros d'identification unique (NIU[56]) des critères n'ayant pas été retenus repectivement soit les bibliothécaires (tableau 28), soit par les professeurs (tableau 29), et ce, en raison d'un problème de clarté, de pertinence ou d'importance.

Tableau 28: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les bibliothécaires lors de la première consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

Attributs	Numéros d'identification unique des critères	n critères
Clarté	1202, 1505, 1524*, 1628, 2099, 2165, 2185, 2198, 3000*	9
Importance	21, 1007, 1161, 1175, 1368, 1550*, 1575, 1580, 1633, 1916*, 1930, 2003, 2017*, 2150, 2152*, 2187, 2195, 4002	18
Pertinence	25, 30, 70, 135, 176, 177*, 312, 1432, 1653, 1654*, 1892, 1905, 2141, 2143, 2160*, 2182, 3012, 3017, 4001	19
Clarté et pertinence	3007*	1
Clarté et importance	1001*	1
Pertinence et importance	4*, 28, 87, 106*, 107*, 117, 130, 132*, 144, 165*, 175*, 522*, 1092, 1094, 1184*, 1209, 1248*, 1389, 1420*, 1495*, 1520, 1534*, 1552, 1561, 1576*, 1578, 1581, 1584*, 1592*, 1608*, 1624*, 1626*, 1636, 1640*, 1645*, 1652*, 1663*, 1665, 1668, 1876, 1877, 1880, 1883, 1886*, 1927, 1939, 1955*, 2014, 2060, 2090, 2108, 2124*, 2136, 2137, 2144, 2163*, 2167, 2169, 2171, 2172, 2177, 2178, 2186, 2189, 2191, 2193, 2200, 2201, 2202, 3001, 3011*	71
Clarté, pertinence et importance	2051*, 2149*	2
	Total	121

Note: Les numéros suivis d'un astérisque représentent les numéros de critères qui n'ont pas été retenus par les professeurs également. Les critères 2198, 2137 et 2202 n'ont été soumis qu'aux bibliothécaires.

Tableau 29: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les professeurs lors de la première consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

Attributs	Numéros d'identification unique des critères	n critères
Clarté	1001*, 1524*, 1526, 1584*, 1592*, 2017*, 2094, 2152*, 2160*, 3000*, 3007*	11
Importance	1008, 1608*, 1652*, 1886*, 1938, 2051*, 2126, 2166	8
Pertinence	1248*	1
Pertinence et importance	4*, 106*, 107*, 132*, 165*, 175*, 177*, 522*, 1179, 1184*, 1420*, 1495*, 1534*, 1550*, 1576*, 1624*, 1626*, 1640*, 1645*, 1654*, 1663*, 1916*, 1955*, 2036, 2124*, 2163*, 3011*	27
Clarté, pertinence et importance	2149*	1
	Total	48

Note: Les numéros suivis d'un astérisque représentent les numéros de critères qui n'ont pas été retenus par les bibliothécaires également.

Afin d'analyser encore plus en profondeur la nature de la divergence d'opinion observée entre les types d'experts consultés, des tableaux précisant les énoncés de critères non retenus par un type d'experts mais acceptés par l'autre ont été construits. Ces tableaux précisent le NIU[56], les résultats obtenus en matière de consensus pour chacun des types d'experts en ce qui concerne la clarté, la pertinence et l'importance, la catégorie à laquelle un énoncé a été associé ainsi que l'énoncé du critère évalué. Le tableau 30 précise les critères jugés non clairs par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 30: Critères jugés non clairs par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 7)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1505	C	**76,5%**	**100,0%**	Conception de la formation	Les objectifs de la formation documentaire sont établis en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants.
	P	100,0%	100,0%		
	I	100,0%	100,0%		
2051	C	**70,6%**	**83,3%**	Conception de la formation	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés.
	P	52,9%	90,9%		
	I	47,1%	75,0%		
1202	C	**76,5%**	**91,7%**	Conception de la formation	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage.
	P	93,8%	91,7%		
	I	93,8%	91,7%		
1628	C	**76,5%**	**91,7%**	Prestation	Le formateur situe régulièrement les étudiants par rapport au matériel pédagogique auquel il se réfère.
	P	82,4%	100,0%		
	I	88,2%	100,0%		
2099	C	**76,5%**	**90,0%**	Évaluation des apprentissages	L'évaluation des apprentissages est équitable.
	P	81,3%	90,0%		
	I	87,5%	90,0%		
2185	C	**76,5%**	**100,0%**	Accès aux formations	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants étrangers.
	P	93,8%	90,0%		
	I	87,5%	90,0%		
2165	C	**76,5%**	**100,0%**	Infrastructure	Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique sont mises à la disposition du formateur.
	P	80,0%	100,0%		
	I	86,7%	100,0%		

C = Niveau de consensus obtenu pour la clarté
P = Niveau de consensus obtenu pour la pertinence
I = Niveau de consensus obtenu pour l'importance

Il est à noter que sur les sept critères non retenus pour la clarté par les bibliothécaires, trois critères (1505, 2165 et 2185) ont été unanimement reconnus clairs par les professeurs, trois autres (1202, 1628 et 2099) ayant obtenu un niveau de consensus de 90 % et plus chez les professeurs. Les niveaux de consensus obtenus pour la pertinence et pour l'importance sont présentés ici à titre indicatif, ce tableau s'intéressant spécifiquement au niveau de consensus obtenu pour la clarté.

Le tableau 31 précise les critères jugés non pertinents par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 31: Critères jugés non pertinents par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 20)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
4001	C	82,4%	91,7%	Conception de la formation	Les étudiants ont accès à du matériel pédagogique lors de la formation documentaire.
	P	**76,5%**	**83,3%**		
	I	82,4%	91,7%		
2141	C	94,1%	91,7%	Conception de la formation	Le matériel pédagogique résume les éléments essentiels de la présentation.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	88,2%	81,8%		
1653	C	94,1%	91,7%	Conception de la formation	Les étudiants ont accès à des ressources d'aide à la recherche en ligne.
	P	**76,5%**	**91,7%**		
	I	88,2%	100,0%		
1608	C	94,1%	83,3%	Conception de la formation	Des activités d'enrichissement sont proposées aux étudiants qui atteignent rapidement les objectifs d'apprentissage.
	P	**52,9%**	**83,3%**		
	I	23,5%	75,0%		
1652	C	94,1%	90,9%	Conception de la formation	Une visite guidée des ressources et des installations de la bibliothèque est intégrée dans la formation documentaire.
	P	**58,8%**	**81,8%**		
	I	52,9%	72,7%		
2051	C	70,6%	83,3%	Conception de la formation	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés.
	P	**52,9%**	**90,9%**		
	I	47,1%	75,0%		
1432	C	100,0%	90,9%	Prestation	Le formateur est empathique.
	P	**76,5%**	**81,8%**		
	I	82,4%	90,9%		
2160	C	94,1%	72,7%	Prestation	Les étudiants sont prêts lorsque la formation documentaire débute.
	P	**76,5%**	**88,9%**		
	I	82,4%	88,9%		
1892	C	94,1%	90,0%	Collaboration	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
	P	**70,6%**	**80,0%**		
	I	82,4%	80,0%		
1905	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le formateur répond aux demandes de collaboration des enseignants universitaires dans un délai satisfaisant.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	82,4%	100,0%		
1886	C	94,1%	100,0%	Collaboration	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de développer des ressources d'aide à la recherche.
	P	**58,8%**	**80,0%**		
	I	52,9%	60,0%		
2143	C	100,0%	100,0%	Infrastructure	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	88,2%	100,0%		
2182	C	100,0%	100,0%	Promotion	Des stratégies de communication à l'endroit des différents groupes d'usagers (enseignants universitaires, étudiants, etc.) sont mises de l'avant en vue de promouvoir les nouvelles ressources documentaires.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	88,2%	100,0%		
30	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant sait utiliser efficacement les outils de repérage à l'intérieur d'un document (index, table des matières, sommaire, etc.).
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	88,2%	81,8%		
312	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant est capable de consulter de l'information accessible sur différents supports (vidéos, microfilms, documents sur support imprimé ou électronique, etc.) et dans différents formats (Word, Excel, PDF, etc.).
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	88,2%	90,9%		
3012	C	94,1%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant connaît d'autres milieux documentaires que sa bibliothèque universitaire pour répondre à son besoin d'information.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	82,4%	90,9%		
25	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant sait sauvegarder efficacement ses résultats de ses recherches documentaires.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	94,1%	81,8%		
70	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant sait identifier l'idée principale contenue dans un texte.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	94,1%	90,9%		
135	C	94,1%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant utilise des outils automatisés de veille informationnelle pour se tenir à jour dans son domaine.
	P	**76,5%**	**81,8%**		
	I	82,4%	81,8%		
3017	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	Les étudiants savent à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	88,2%	90,9%		

Le tableau 31 identifie 20 critères n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires seuls pour la pertinence (il est à noter que le critère 1886 apparaît dans ce tableau même s'il n'a

pas été retenu par les bibliothécaires et par les professeurs pour son importance). De ce nombre, quatre critères (1905, 2141, 2143 et 2182) ont été unanimement jugés pertinents par les professeurs alors que sept critères (25, 70, 312, 1653, 2015, 3012 et 3017) ont été jugés pertinents par 90 % et plus des professeurs consultés. Sept critères (135, 1432, 1608, 1652, 1886, 1892 et 4001) ont cependant obtenu un niveau de consensus se situant près de la règle d'acceptation de 80 % de la part des professeurs. Il se dégage principalement de ce tableau que, parmi les 20 critères non retenus par les bibliothécaires seuls, sept se réfèrent aux compétences informationnelles des étudiants, six concernent la conception de la formation documentaire et trois ont trait à la collaboration interprofessionnelle.

Le tableau 32 présente les critères jugés non importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 32: Critères jugés non importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 18)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1580	C	100,0%	100,0%	Conception de la formation	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.
	P	82,4%	100,0%		
	I	**64,7%**	**100,0%**		
1575	C	82,4%	100,0%	Conception de la formation	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.
	P	81,3%	100,0%		
	I	**75,0%**	**100,0%**		
2152	C	82,4%	75,0%	Conception de la formation	Les ressources d'aide à la recherche sont utiles.
	P	82,4%	83,3%		
	I	**76,5%**	**91,7%**		
1001	C	76,5%	75,0%	Conception de la formation	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont mesurables.
	P	82,4%	83,3%		
	I	**70,6%**	**83,3%**		
1161	C	100,0%	100,0%	Prestation	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées à plus d'un style d'apprentissage (apprenants auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.).
	P	88,2%	83,3%		
	I	**76,5%**	**83,3%**		
2150	C	82,4%	91,7%	Prestation	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) respectent le rythme d'apprentissage des étudiants.
	P	82,4%	91,7%		
	I	**76,5%**	**91,7%**		
2017	C	94,1%	66,7%	Prestation	Lors des activités d'apprentissage, le formateur vérifie le cheminement des étudiants
	P	87,5%	90,9%		
	I	**68,8%**	**81,8%**		
4002	C	94,1%	100,0%	Prestation	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.
	P	82,4%	100,0%		
	I	**76,5%**	**100,0%**		
1633	C	100,0%	100,0%	Prestation	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).
	P	82,4%	100,0%		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
1175	C	100,0%	100,0%	Prestation	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants.
	P	82,4%	100,0%		
	I	**76,5%**	**90,9%**		
1368	C	94,1%	90,9%	Prestation	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.
	P	87,5%	81,8%		
	I	**75,0%**	**81,8%**		
1248	C	100,0%	81,8%	Prestation	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentiare.
	P	58,8%	72,7%		
	I	**52,9%**	**81,8%**		
1007	C	82,4%	100,0%	Évaluation des apprentissages	Les besoins d'apprentissage des étudiants font l'objet d'une évaluation avant la formation documentaire (p. ex. prétests, groupes de discussion, etc.).
	P	82,4%	100,0%		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
1930	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le service de la bibliothèque collabore avec le centre d'aide ou de réussite de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	P	82,4%	100,0%		
	I	**76,5%**	**100,0%**		
2003	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le service de la bibliothèque collabore avec les services aux étudiants de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	P	88,2%	100,0%		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
2187	C	82,4%	100,0%	Accès aux formations	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants ayant des besoins particuliers (étudiants en situation de handicap, étudiants travailleurs, étudiants effectuant un retour aux études, étudiants ayant des
	P	81,3%	88,9%		
	I	**75,0%**	**87,5%**		
2195	C	100,0%	90,0%	Accès aux formations	Des formations documentaires sont disponibles en dehors des heures normales de travail (soirs et fins de semaine).
	P	82,4%	90,0%		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
21	C	88,2%	81,8%	Compétences informationnelles	L'étudiant connaît la couverture des principales bases de données de son domaine.
	P	82,4%	90,9%		
	I	**70,6%**	**90,9%**		

Le tableau 32 identifie 18 critères n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires seuls pour l'importance. De ce nombre, sept critères (1007, 1575, 1580, 1633, 1930, 2003 et 4002) ont été jugés importants unanimement par les professeurs alors que quatre critères (21,

1175, 2150 et 2195) ont été jugés pertinents et importants par plus de 90 % des professeurs consultés. Cinq critères (1001, 1161, 1248, 1368 et 2017) ont cependant obtenu un niveau de consensus se situant près de la règle d'acceptation de 80 % de la part des professeurs. Il se dégage principalement de ce tableau que, parmi les 18 critères rejetés par les bibliothécaires seuls, huit critères concernent la prestation du formateur lors de la formation documentaire et quatre critères se réfèrent à la conception de la formation documentaire.

Le tableau 33 identifie les critères jugés non pertinents ni importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 33: Critères jugés non pertinents ni importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 44)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
3001	C	100,0%	91,7%	Conception de la formation	Des méthodes d'apprentissage collaboratif (résolution de problèmes en équipe, tutorat par les pairs, discussions, etc.) sont employées.
	P	**76,5%**	**91,7%**		
	I	**58,8%**	**81,8%**		
1592	C	81,3%	75,0%	Conception de la formation	Les activités d'apprentissage à effectuer font appel à diverses ressources documentaires.
	P	**70,6%**	**100,0%**		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
1665	C	88,2%	91,7%	Conception de la formation	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des exercices d'apprentissage dans les ressources en ligne.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
1584	C	81,3%	75,0%	Conception de la formation	Les activités d'apprentissage sont diversifiées.
	P	**70,6%**	**90,9%**		
	I	**47,1%**	**81,8%**		
1520	C	94,1%	100,0%	Conception de la formation	Des exercices d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.
	P	**70,6%**	**100,0%**		
	I	**52,9%**	**83,3%**		
2090	C	100,0%	91,7%	Conception de la formation	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.
	P	**58,8%**	**100,0%**		
	I	**29,4%**	**91,7%**		
2193	C	100,0%	91,7%	Conception de la formation	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.
	P	**76,5%**	**83,3%**		
	I	**76,5%**	**91,7%**		
2171	C	88,2%	100,0%	Conception de la formation	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des étudiants.
	P	**76,5%**	**90,0%**		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
2172	C	94,1%	100,0%	Conception de la formation	À la suite de la formation documentaire, le formateur et les étudiants discutent du déroulement de la formation.
	P	**52,9%**	**90,0%**		
	I	**41,2%**	**90,0%**		
1552	C	94,1%	100,0%	Prestation	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées.
	P	**70,6%**	**90,9%**		
	I	**76,5%**	**90,9%**		
2014	C	94,1%	100,0%	Prestation	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.
	P	**64,7%**	**100,0%**		
	I	**52,9%**	**90,9%**		
1581	C	94,1%	100,0%	Prestation	Dans le cas où plus d'une séance de formation est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	**58,8%**	**90,9%**		
2108	C	94,1%	100,0%	Prestation	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.
	P	**64,7%**	**100,0%**		
	I	**52,9%**	**100,0%**		
1668	C	100,0%	100,0%	Prestation	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (Powerpoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.
	P	**70,6%**	**90,9%**		
	I	**64,7%**	**90,0%**		
1561	C	100,0%	100,0%	Prestation	La séance de formation démarre à l'heure.
	P	**64,7%**	**100,0%**		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
1578	C	100,0%	100,0%	Prestation	La formation documentaire se termine à l'heure.
	P	**70,6%**	**100,0%**		
	I	**76,5%**	**100,0%**		
1636	C	100,0%	100,0%	Prestation	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués.
	P	**70,6%**	**90,9%**		
	I	**62,5%**	**90,0%**		
2060	C	94,1%	90,0%	Évaluation des apprentissages	Les méthodes d'évaluation des apprentissages ont été développées à partir de normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (par exemple les normes de la CRÉPUQ).
	P	**70,6%**	**80,0%**		
	I	**70,6%**	**80,0%**		
2169	C	88,2%	100,0%	Évaluation des apprentissages	Les méthodes d'évaluation des compétences informationnelles utilisées sont diversifiées.
	P	**75,0%**	**90,0%**		
	I	**68,8%**	**90,0%**		
2167	C	94,1%	100,0%	Évaluation des apprentissages	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative.
	P	**62,5%**	**80,0%**		
	I	**56,3%**	**80,0%**		
1094	C	100,0%	90,0%	Connaissances disciplinaires du formateur	Les programmes d'études auxquels sont attitrés les formateurs leur sont assignées selon leurs champs de spécialisation.
	P	**64,7%**	**90,0%**		
	I	**58,8%**	**90,0%**		
1939	C	100,0%	81,8%	Collaboration	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
	P	**64,7%**	**81,8%**		
	I	**64,7%**	**81,8%**		

Tableau 33: Critères jugés non pertinents ni importants par les bibliothécaires seulement lors de la première consultation des experts (suite)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1209	C	88,2%	100,0%	Collaboration	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des enseignants universitaires.
	P	**70,6%**	**90,0%**		
	I	**58,8%**	**90,0%**		
1389	C	94,1%	100,0%	Collaboration	Les enseignants universitaires sont informés des résultats des évaluations de la qualité des pratiques de formation documentaire.
	P	**64,7%**	**90,0%**		
	I	**58,8%**	**90,0%**		
1880	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
	P	**64,7%**	**80,0%**		
	I	**47,1%**	**80,0%**		
1877	C	93,8%	100,0%	Collaboration	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.
	P	**76,5%**	**90,0%**		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
1927	C	100,0%	90,0%	Collaboration	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
	P	**70,6%**	**80,0%**		
	I	**70,6%**	**80,0%**		
1876	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le formateur participe aux réunions des comités responsables de la révision des programmes d'études qui lui sont attitrés.
	P	**52,9%**	**80,0%**		
	I	**41,2%**	**80,0%**		
2136	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Un technicien en documentation ou un autre membre du personnel de la bibliothèque est disponible en appoint pour assister le formateur.
	P	**47,1%**	**100,0%**		
	I	**47,1%**	**90,0%**		
2177	C	88,2%	100,0%	Collaboration	Le service de la bibliothèque collabore avec le service de la formation continue de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	P	**64,7%**	**100,0%**		
	I	**52,9%**	**100,0%**		
2178	C	100,0%	100,0%	Collaboration	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement.
	P	**75,0%**	**90,0%**		
	I	**75,0%**	**90,0%**		
1092	C	88,2%	80,0%	infrastructure	Les statistiques nécessaires à l'évaluation de la qualité des formations documentaires sont colligées.
	P	**76,5%**	**90,0%**		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
2144	C	100,0%	100,0%	Infrastructure	La configuration du local de formation favorise la discussion.
	P	**76,5%**	**90,0%**		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
2186	C	94,1%	100,0%	Accès aux formations	Le formateur se déplace pour donner des formations documentaires aux étudiants hors campus.
	P	**58,8%**	**100,0%**		
	I	**58,8%**	**80,0%**		
2189	C	100,0%	100,0%	Accès aux formations	Les étudiants ont accès à une ligne téléphonique sans frais pour rejoindre le service de la bibliothèque.
	P	**52,9%**	**80,0%**		
	I	**58,8%**	**80,0%**		
2191	C	88,2%	90,0%	Accès aux formations	Les enregistrements des formations documentaires sont accessibles.
	P	**47,1%**	**88,9%**		
	I	**41,2%**	**88,9%**		
2200	C	94,1%	100,0%	Accès aux formations	Des visites guidées des ressources et des installations de la bibliothèque sont offertes.
	P	**76,5%**	**100,0%**		
	I	**76,5%**	**90,9%**		
1883	C	88,2%	100,0%	Promotion	Les stratégies retenues pour la promotion des formations documentaire reposent sur des données probantes (p. ex. résultats de recherches pédagogiques, revue de littérature. etc.).
	P	**68,8%**	**90,0%**		
	I	**62,5%**	**90,0%**		
2201	C	100,0%	100,0%	Promotion	Le formateur diffuse ses publications reliées au développement des compétences informationnelles auprès de la communauté universitaire.
	P	**70,6%**	**100,0%**		
	I	**70,6%**	**100,0%**		
28	C	100,0%	81,8%	Compétences informationnelles	L'étudiant sait comment utiliser un thésaurus.
	P	**76,5%**	**90,0%**		
	I	**76,5%**	**90,0%**		
144	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant peut décrire les étapes d'une stratégie de recherche documentaire.
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	**76,5%**	**81,8%**		
87	C	94,1%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant connaît les modalités du service de prêt entre bibliothèques (PEB).
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	**70,6%**	**90,9%**		
117	C	100,0%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant utilise un logiciel de gestion bibliographique (EndNote, Mendeley, Zotero, etc.).
	P	**76,5%**	**90,9%**		
	I	**76,5%**	**81,8%**		
130	C	94,1%	90,9%	Compétences informationnelles	L'étudiant ne télécharge ni ne diffuse illégalement des documents obtenus à partir d'une ressource à accès réservé (p. ex. base de données spécialisées).
	P	**76,5%**	**81,8%**		
	I	**76,5%**	**81,8%**		

Le tableau 33 présente une liste de 44[21] [562] critères qui n'ont pas été retenus par les bibliothécaires simultanément pour la pertinence et l'importance. Il importe de souligner que ces 44 critères ont cependant été jugés pertinents et importants par les professeurs consultés. Les professeurs ont été unanimes à reconnaître la pertinence et l'importance de sept de ces critères (1561, 1578, 1592, 1665, 2108, 2177 et 2201) et ont aussi été unanimes à reconnaître la pertinence de six autres critères (1520, 2014, 2090, 2136, 2186 et 2200). Pour 17 autres critères (28, 87, 1092, 1094, 1209, 1389, 1552, 1581, 1636, 1668, 1877, 1883, 2144, 2169, 2171, 2172 et 2178), les niveaux de consensus obtenus simultanément pour la pertinence et l'importance s'élèvent à plus de 90 % chez les professeurs. Par ailleurs, huit critères (130, 1876, 1880, 1927, 1939, 2160, 2167 et 2189) ont obtenu simultanément des niveaux de consensus pour la pertinence et l'importance se situant près du seuil d'acceptation de 80 % chez les professeurs. Pour six critères (117, 144, 1520, 1584, 2186 et 3001), ces niveaux de consensus se situent près du seuil d'acceptation pour l'importance seulement alors que c'est le cas pour un seul critère (2193) en ce qui a trait à la pertinence.

Dans l'ensemble, en catégorisant les critères de qualité à partir des catégories auxquelles ils ont été associées et telles qu'elles apparaissent dans le tableau 33, cette perspective divergente entre les bibliothécaires et les professeurs s'observe chez les bibliothécaires pour:

- dix critères portant sur la collaboration;
- neuf critères portant sur la conception des formations documentaires;
- huit critères portant sur la prestation lors des formations documentaires;
- cinq critères portant sur les compétences informationnelles;
- quatre critères portant sur l'accès aux formations;
- trois critères portant sur l'évaluation des apprentissages.

Les tableaux 34 à 37 présentent les critères non retenus par les professeurs alors qu'ils ont été acceptés par les bibliothécaires pour l'un ou l'autre des attributs évalués (clarté, pertinence, importance).

Le tableau 34 identifie les critères jugés non clairs par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 34: Critères jugés non clairs par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 7)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1592	C	**81,3%**	**75,0%**	Conception de la formation	Les activités d'apprentissage à effectuer font appel à diverses ressources documentaires.
	P	70,6%	100,0%		
	I	70,6%	100,0%		
1584	C	**81,3%**	**75,0%**	Conception de la formation	Les activités d'apprentissage sont diversifiées.
	P	70,6%	90,9%		
	I	47,1%	81,8%		
1526	C	**94,1%**	**75,0%**	Conception de la formation	Le matériel pédagogique est exact et à jour.
	P	88,2%	91,7%		
	I	94,1%	100,0%		
2152	C	**82,4%**	**75,0%**	Conception de la formation	Les ressources d'aide à la recherche sont utiles.
	P	82,4%	83,3%		
	I	76,5%	91,7%		
2017	C	**94,1%**	**66,7%**	Prestation	Lors des activités d'apprentissage, le formateur vérifie le cheminement des étudiants.
	P	87,5%	90,9%		
	I	68,8%	81,8%		
2160	C	**94,1%**	**72,7%**	Prestation	Les étudiants sont prêts lorsque la formation documentaire débute.
	P	76,5%	88,9%		
	I	82,4%	88,9%		
2094	C	**88,2%**	**77,8%**	Évaluation des apprentissages	Le degré de difficulté des évaluations est adapté au niveau des compétences des étudiants.
	P	81,3%	87,5%		
	I	81,3%	87,5%		

Sur les sept critères présentés au tableau 34, trois critères (1526, 2017 et 2160) présentent un niveau de consensus de 94,1 % chez les bibliothécaires pour la clarté alors que pour les quatre autres critères, le niveau de consensus pour cet attribut avoisine le seuil minimal de 80 %. Quatre de ces critères ont trait à la conception de la formation documentaire alors que deux sont relatifs à la prestation lors d'une formation documentaire.

Le tableau 35 précise les critères jugés non pertinents par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 35: Critères jugés non pertinents par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 2)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1550	C	94,1%	91,7%	Prestation	Le lien entre l'activité d'apprentissage à effectuer et le ou les objectifs d'apprentissage poursuivis est présenté de façon explicite.
	P	**87,5%**	**66,7%**		
	I	75,0%	58,3%		
1916	C	100,0%	90,0%	Formation initiale et continue	Le formateur possède des crédits universitaires en pédagogie.
	P	**88,2%**	**70,0%**		
	I	47,1%	60,0%		

Deux critères seulement n'ont pas été retenus par les professeurs seuls pour la pertinence alors qu'ils ont été acceptés par les bibliothécaires. Le niveau de consensus obtenu chez les bibliothécaires se situe cependant en deçà des 90 %.

Le tableau 36 présente les critères jugés non importants par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts.

Tableau 36: Critères jugés non importants par les professeurs seulement lors de la première consultation des experts (*n* = 6)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
2126	C	100,0%	83,3%	Conception de la formation	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire reposent sur des normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p. ex. les normes de la CREPUQ).
	P	93,3%	91,7%		
	I	**87,5%**	**75,0%**		
1654	C	100,0%	100,0%	Conception de la formation	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.
	P	76,5%	75,0%		
	I	**82,4%**	**75,0%**		
1938	C	94,1%	100,0%	Conception de la formation	Des formations documentaires créditées sont offertes par la bibliothèque.
	P	93,8%	81,8%		
	I	**87,5%**	**72,7%**		
2166	C	94,1%	100,0%	Évaluation des apprentissages	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation formative.
	P	81,3%	80,0%		
	I	**81,3%**	**70,0%**		
1008	C	100,0%	83,3%	Collaboration	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.
	P	88,2%	83,3%		
	I	**82,4%**	**75,0%**		
177	C	88,2%	100,0%	Compétences informationnelles	L'étudiant ne se décourage pas lorsqu'il ne trouve pas assez d'information sur son sujet.
	P	70,6%	72,7%		
	I	**82,4%**	**72,7%**		

Pour les six critères présentés au tableau 36, il est à noter que le niveau de consensus obtenu auprès des bibliothécaires se situe en deçà des 90 %. La divergence notée ici en raison de l'application de la règle d'acceptation de 80 % n'apparaît pas si grande lorsque les niveaux de consensus obtenus par l'un ou l'autre des types d'experts sont comparés individuellement.

Le tableau 37 précise les critères jugés non pertinents ni importants par les professeurs seulement lors de la première consultation.

Tableau 37: Critères jugés non pertinents ni importants par les professeurs seulement lors de la première consultation (*n* = 2)

NIU		Niveau de consensus		Catégories	Critères
		Bibliothécaires	Professeurs		
1179	C	100,0%	90,9%	Prestation	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.
	P	**94,1%**	**72,7%**		
	I	**100,0%**	**72,7%**		
2036	C	88,2%	80,0%	Collaboration	Lorsque la formation documentaire a lieu à l'intérieur d'un cours, un pourcentage de la note de l'étudiant est attribué pour la formation.
	P	**81,3%**	**70,0%**		
	I	**81,3%**	**70,0%**		

Seulement deux critères n'ont pas été retenus par les professeurs simultanément pour la pertinence et pour l'importance alors qu'ils ont été acceptés par les bibliothécaires. En ce qui concerne le critère 1179, les bibliothécaires ont été unanimes à en reconnaître l'importance alors que pour le second critère (2036), les niveaux de consensus obtenus chez les bibliothécaires pour la pertinence et l'importance simultanément se situent très près du seuil d'acceptation de 80 %.

Afin de mieux décrire la divergence de perspectives, le tableau 38 a été construit à partir des résultats présentés dans les tableaux 31-32-33 (pour les bibliothécaires) et 35-36-37 (pour les professeurs) afin d'en dégager une synthèse. Ce tableau précise, pour chacune des catégories, le nombre de critères ayant fait l'objet de divergence en ce qui a trait à l'évaluation de la pertinence et de l'importance des critères.

Tableau 38: Nombre de critères par catégorie ayant fait l'objet d'une divergence d'opinion entre les bibliothécaires et les professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la pertinence et de l'importance des critères

	Bibliothécaires			Professeurs			
Catégories	Pertinence seule	Importance seule	Pertinence et importance	Pertinence seule	Importance seule	Pertinence et importance	Total
Conception de la formation	6	4	9	0	3	0	22
Prestation	2	8	8	1	0	1	20
Collaboration	3	2	10	0	1	1	17
Compétences informationnelles	7	1	5	0	1	0	14
Accès aux formations	0	2	4	0	0	0	6
Évaluation des apprentissages	0	1	3	0	1	0	5
Infrastructure	1	0	2	0	0	0	3
Promotion	1	0	2	0	0	0	3
Connaissances disciplinaires du formateur	0	0	1	0	0	0	1
Formation initiale et continue	0	0	0	1	0	0	1
	20	18	44	2	6	2	
Total	82			10			
	92						

Au terme de l'analyse des résultats obtenus lors de la première consultation des experts, le comité de travail devait retenir l'une des trois actions à entreprendre pour chacun des critères:

- soit le critère était retenu, ayant atteint le taux de consensus requis (80 %) pour chacun des attributs pour au moins un des deux types d'experts consultés;
- soit le critère était rejeté, ayant atteint un faible taux de consensus (moins de 60 %) pour l'un ou l'autre des attributs chez les deux types d'experts consultés;
- soit le critère était soumis à nouveau aux experts dans le cadre d'une seconde consultation.

Ainsi, les critères n'ayant pas atteint le seuil de consensus requis pour un problème lié à la clarté ont tous été resoumis aux experts lors de la seconde consultation après reformulation[22] [562], tout comme les critères ayant obtenu un taux de consensus se situant entre 61 et 79 % pour la pertinence ou l'importance des énoncés. Dans ce dernier cas, il importe de préciser que la technique DELPHI recommande de soumettre ces critères à nouveau en informant les experts du résultat obtenu lors de la consultation précédente, et ce, afin de vérifier si des experts n'auraient pas tendance à se rallier aux opinions de la majorité et ainsi favoriser une orientation plus franche du niveau de consensus vers l'acceptation ou le rejet du critère.

Dans le cadre de la première consultation, les commentaires émis par les experts ont également été pris en compte dans le choix des actions entreprises à la suite de l'analyse des données. Le tableau 39 résume les actions retenues à ce sujet.

Tableau 39: Synthèse des actions retenues à la suite de la première consultation des experts

Actions	Bibliothécaires			Professeurs		
Critères retenus	218			285		
Critères rejetés définitivement	20			20		
Critères rejetés par un seul type d'expert	21			1		
Critères à resoumettre aux experts	80	C	4	27	C	0
		P	19		P	1
		I	15		I	6
		C-P	0		C-P	0
		P-I	29		P-I	8
		C-I	0		C-I	0
		C-P-I	13		C-P-I	12
Total	339			333		

C = Clarté
P = Pertinence
I = Importance

Parmi les 339 critères soumis à la validation auprès des bibliothécaires lors de la première consultation, 218 ont été acceptés et 20 ont été rejetés[23] définitivement (ces critères ayant également été rejetés par les professeurs). Vingt-et-un autres critères ont obtenu un niveau de consensus de 60 % et moins pour l'un ou l'autre des attributs mesurés chez les bibliothécaires, alors que c'est le cas pour un seul critère chez les professeurs.

Chez les bibliothécaires, 80 critères ont obtenu un niveau de consensus se situant entre 61 et 79 % pour l'un ou l'autre des attributs mesurés. Ces critères ont donc été soumis à nouveau aux bibliothécaires en leur précisant les résultats obtenus à la fois chez les professeurs et les bibliothécaires, et ce, dans le but explicite de vérifier si le fait de prendre connaissance des résultats pouvait influencer leur opinion.

Chez les professeurs, 285 critères ont été acceptés et 20 ont été rejetés définitivement (critères ayant été également rejetés par les bibliothécaires). Vingt-sept critères ont obtenu un niveau de consensus se situant entre 61 et 79 % pour l'un ou l'autre des attributs mesurés. Ces critères ont donc été soumis à nouveau aux professeurs en leur précisant les résultats obtenus à la fois chez les professeurs et chez les bibliothécaires, et ce, dans le but explicite de vérifier si le fait de prendre connaissance des résultats pouvait influencer leur opinion.

Les tableaux 40 et 41 précisent, pour les attributs mesurés, les NIU[56] des critères resoumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la seconde consultation des experts.

Tableau 40: Numéros d'identification unique des critères resoumis aux bibliothécaires lors de la seconde consultation des experts

Attributs	Numéros d'identification unique des critères	n critères
Clarté	1505, 1628, 2099, 2185	4
Importance	21, 1007, 1161, 1175, 1368, 1550, 1575, 1580, 1633, 1930, 2003, 2150, 2187, 2195, 4002	15
Pertinence	4001, 2141, 1653, 1654, 1432, 1892, 1905, 2182, 2143, 177, 30, 312, 3012, 87, 25, 70, 176, 135, 3017	19
Pertinence et importance	1665, 1552, 2193, 1668, 1561, 1578, 1636, 1939, 2060, 2169, 2167, 2171, 1092, 1877, 1927, 2202, 2178, 1883, 2201, 2144, 522, 4, 28, 144, 117, 132, 106, 130, 2200	29
Clarté, pertinence et importance	1001, 3000, 2051, 1202, 1592, 1584, 2017, 1524, 2152, 2160, 2165, 2198, 3007	13
	Total	80

Tableau 41: Numéros d'identification unique des critères resoumis aux professeurs lors de la seconde consultation des experts

Attributs	Numéros d'identification unique des critères	n critères
Importance	1008, 1608, 1652, 1938, 2126, 2166	6
Pertinence	1248	1
Pertinence et importance	4, 106, 132, 177, 522, 1179, 1654, 2036	8
Clarté, pertinence et importance	1001, 1524, 1526, 1584,1592, 2017, 2051, 2094, 2152, 2160, 3000, 3007	12
	Total	27

Au terme de la première consultation des experts, huit nouveaux critères ont été proposés. Le tableau 42 présente ces critères.

Tableau 42: Nouveaux critères proposés par les experts lors de la première consultation (*n* = 8)

NIU	Énoncés de critères
4004	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.
4005	Les notions enseignées lors de la formation documentaire permettent aux étudiants d'effectuer plus facilement les travaux exigés dans le cadre de leurs cours.
4006	Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque.
4007	Les étudiants ont accès, à des heures déterminées, à un laboratoire supervisé par un formateur afin d'effectuer leurs travaux universitaires impliquant de la recherche documentaire.
4008	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants.
4009	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
4010	L'étudiant sait comment effectuer une demande de prêt entre bibliothèques (PEB).
4011	Une visite virtuelle des ressources et des installations de la bibliothèque est accessible sur le site Web de la bibliothèque.

Ces énoncés de critères ont été intégrés aux questionnaires de validation utilisés lors de la seconde consultation des experts.

Résultats obtenus lors de la seconde consultation des experts

La figure 11 présente la répartition des critères soumis aux experts lors de la seconde consultation.

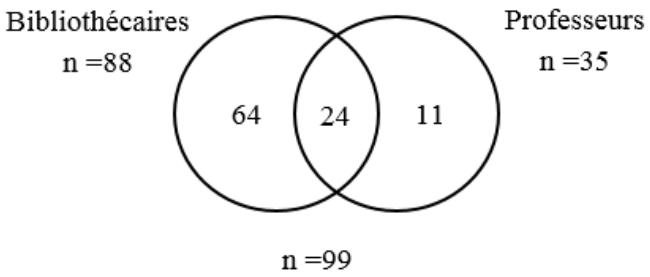


Figure 11: Répartition des critères soumis aux bibliothécaires et aux professeurs lors de la seconde consultation des experts

Sur les 99 critères soumis à la seconde consultation des experts, 88 étaient adressés aux bibliothécaires et 35 aux professeurs. De ces nombres, 24 critères ont été soumis simultanément aux deux types d'experts. Ce nombre comprenait les huit nouveaux critères proposés par les experts lors de la première consultation.

Le tableau 43 présente le nombre de critères retenus et non retenus au terme de la seconde consultation des experts.

Tableau 43: Nombre de critères retenus ou non par les bibliothécaires et par les professeurs lors de la seconde consultation des experts

Type d'experts	Critères retenus	Critères non-retenus	Total
Bibliothécaires	47	41	88
Professeurs	28	7	35

Parmi les 88 critères soumis aux bibliothécaires, 47 ont été retenus tandis que 41 ne l'ont pas été. Chez les professeurs, 28 critères ont été retenus alors que sept critères n'ont pas été retenus parmi les 35 critères qu'ils ont évalués.

Le tableau 44 présente le descriptif des critères non retenus par l'un ou l'autre des types d'experts, et ce, en fonction de chacun des attributs mesurés.

Tableau 44: Répartition des critères non retenus lors de la seconde consultation selon le type d'experts consultés et selon les attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

	Clarté seule	Pertinence seule	Importance seule	Clarté ∩ Pertinence (CP)	Clarté ∩ Importance (CI)	Pertinence ∩ Importance (PI)	Clarté ∩ Pertinence ∩ Importance (CPI)	Clarté Total	Pertinence Total	Importance Total	Clarté ∪ Pertinence	Clarté ∪ Importance	Pertinence ∪ Importance	Clarté ∪ Pertinence ∪ Importance
Bibliothécaires seuls	1	12	9	0	0	15	1	2	28	25	29	26	37	38
Bibliothécaires ∩ Professeurs	0	0	0	0	0	3	0	0	3	3	3	3	3	3
Professeurs seuls	0	0	2	0	0	2	0	0	2	4	2	4	4	4
Bibliothécaires ∪ Professeurs	1	12	11	0	0	23	1	2	36	35	37	36	47	48

Avant d'interpréter ce tableau, il importe de rappeler que, lors de la seconde consultation des experts, seulement 24 des 99 critères ont été soumis simultanément aux bibliothécaires et aux professeurs. C'est ce qui explique la faible valeur des nombres observés sur la ligne «Bibliothécaires ∩ Professeurs». Ce tableau ne permet donc pas d'interpréter une divergence ou une convergence d'opinion entre les experts consultés.

Une observation importante mérite d'être soulignée à la suite de l'analyse des données présentées dans ce tableau: au terme des deux exercices de consultation des experts, un seul critère n'a pas obtenu un niveau de consensus suffisant pour la clarté, et ce, chez les bibliothécaires seulement. Ce critère (1628[24] [562]) avait été resoumis aux bibliothécaires sans être reformulé, car les professeurs l'avaient retenu pour sa clarté dans une proportion de 91,7 % lors de la première consultation. Resoumettre ce critère à la seconde consultation consistait donc à vérifier si les bibliothécaires modifieraient leur opinion après avoir considéré le résultat obtenu chez les professeurs. Or, l'opinion des bibliothécaires sur la clarté de cet énoncé est demeurée similaire lors des deux consultations. Les niveaux de consensus obtenus pour la clarté de cet énoncé étant respectivement de 76,5 % et de 73,3 % lors de la première et de la seconde consultation. Aussi, parmi les 41 critères qui n'ont pas été retenus par les bibliothécaires, 12 n'ont pas été retenus en raison de leur pertinence, 9 en raison de leur importance, 18 en raison de leur pertinence et de leur importance simultanément et un seul sur la base de la clarté, de la pertinence et de l'importance simultanément.

Parmi les sept critères non retenus par les professeurs, deux l'ont été en raison de l'évaluation de leur importance et cinq pour leur pertinence et leur importance simultanément. Les tableaux 45 et 46 présentent la répartition des critères non retenus par les bibliothécaires et par les professeurs respectivement lors de la seconde consultation des experts.

Tableau 45: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les bibliothécaires lors de la seconde consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

Attributs	Numéros d'identification unique des critères	*n* critères
Clarté	1628	1
Importance	1007, 1368, 1550, 1575, 1580, 1584*, 1927, 1939, 4010*	9
Pertinence	30, 70, 87, 135, 176, 177*, 1432, 1578, 1636, 1654* 1892, 4006*	12
Pertinence et importance	4*, 28, 106*, 130, 132*, 522* 1561, 1668, 1883, 2060*, 2144, 2160, 2167, 2169, 2201, 2202, 4007*, 4011*	18
Clarté, pertinence et importance	2051*	1
	Total	41

Note: Les critères suivis d'un astérisque ont été également soumis aux professeurs lors de la seconde consultation.

Tableau 46: Numéros d'identification unique des critères non retenus par les professeurs lors de la seconde consultation des experts en raison d'un problème lié à l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence, importance)

Attributs	Numéros d'identification des critères	*n* critères
Importance	132*, 1652	2
Pertinence et importance	4*, 106*, 177*, 522* 2036	5
	Total	7

Note: Les critères suivis d'un astérisque ont été également soumis aux bibliothécaires lors de la seconde consultation.

Parmi les 24 critères soumis simultanément aux bibliothécaires et aux professeurs, seulement cinq (4[25], 106[26], 132[27], 177[28] et 522[29]) ont dû être rejetés n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires et par les professeurs. Trois de ces critères (4[25], 106[26] et 522[29]) n'ont pas été retenus en fonction de leur pertinence et de leur importance par les deux types d'experts. Le critère 132[27] n'a pas été retenu par les

professeurs pour l'importance uniquement alors qu'il n'a pas été retenu par les bibliothécaires pour la pertinence et pour l'importance. Quant au critère 177[28], il n'a pas été retenu par les professeurs pour la pertinence et pour l'importance alors qu'il ne l'a pas été par les bibliothécaires pour la pertinence seulement.

À ces cinq critères rejetés lors de la seconde consultation des experts, s'ajoutent huit critères n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires uniquement. Donc, parmi les 24 critères qui ont été soumis simultanément aux deux types d'experts, 13 n'ont pas été retenus par l'un ou l'autre des types d'experts consultés. La figure 12 présente la répartition de ces 13 critères non retenus par les experts.

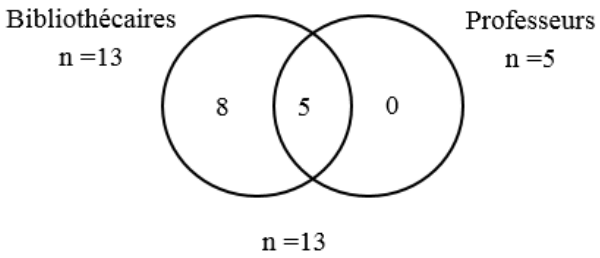


Figure 12: Répartition des critères soumis simultanément aux bibliothécaires et aux professeurs et qui n'ont pas été retenus lors de la seconde consultation des experts

Des huit critères n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires seulement, quatre (1584[30], 1654[31], 2051[32] et 2160[33]) n'avaient pas été retenus lors de la première consultation par les deux types d'experts, les niveaux de consensus obtenus se situant entre 61 % à 79 %. Quant aux quatre autres critères (4006[34], 4007[35], 4010[36] et 4011[37]), il s'agit de nouveaux critères proposés par les experts lors de la première consultation.

En raison de l'utilisation de la technique DELPHI pour l'établissement d'un consensus chez les experts consultés, il s'avère particulièrement intéressant d'analyser les résultats des critères qui ont été resoumis aux experts afin de vérifier si le fait d'utiliser cette technique aura permis de faire évoluer les niveaux de consensus de manière plus franche, soit vers l'acceptation ou vers le rejet des critères. À cet effet, le tableau 47 présente les résultats obtenus chez les bibliothécaires pour les 80 critères qui leur ont été soumis à la première et à la seconde consultation.

Tableau 47: Résultats obtenus pour les critères resoumis à la seconde consultation auprès des bibliothécaires (*n* = 80)

		Consensus première consultation		Consensus deuxième consultation	
NIU		Bibliothécaires	Professeurs	Bibliothécaires	Professeurs
	C	82,4%	100,0%		
1007	P	82,4%	100,0%		
	I	70,6%	100,0%	73,3%	
	C	76,5%	100,0%	93,3%	
1505*	P	100,0%	100,0%		
	I	100,0%	100,0%		
	C	76,5%	75,0%	86,7%	100,0%
1001*	P	82,4%	83,3%	92,9%	100,0%
	I	70,6%	83,3%	85,7%	90,9%
	C	70,6%	75,0%	100,0%	100,0%
3000*	P	88,2%	91,7%	93,3%	100,0%
	I	88,2%	91,7%	93,3%	90,9%
	C	76,5%	91,7%	100,0%	
1202*	P	93,8%	91,7%	100,0%	
	I	93,8%	91,7%	100,0%	
	C	100,0%	100,0%		
1161*	P	88,2%	83,3%		
	I	76,5%	83,3%	80,0%	
	C	82,4%	91,7%		
2150*	P	82,4%	91,7%		
	I	76,5%	91,7%	100,0%	
	C	94,1%	91,7%		
1550	P	87,5%	66,7%		
	I	75,0%	58,3%	66,7%	
	C	81,3%	75,0%	100,0%	100,0%
1592*	P	70,6%	100,0%	93,3%	100,0%
	I	70,6%	100,0%	100,0%	100,0%
	C	88,2%	91,7%		
1665*	P	76,5%	100,0%	86,7%	
	I	70,6%	100,0%	100,0%	
	C	94,1%	66,7%	100,0%	100,0%
2017*	P	87,5%	90,9%	100,0%	100,0%
	I	68,8%	81,8%	86,7%	100,0%
	C	94,1%	100,0%		
1552*	P	70,6%	90,9%	85,7%	
	I	76,5%	90,9%	86,7%	
	C	82,4%	100,0%		
1575	P	81,3%	100,0%		
	I	75,0%	100,0%	73,3%	
	C	82,4%	91,7%		
4001*	P	76,5%	83,3%	93,3%	
	I	82,4%	91,7%		
	C	70,6%	75,0%	100,0%	100,0%
1524*	P	82,4%	83,3%	100,0%	100,0%
	I	88,2%	83,3%	100,0%	100,0%
	C	94,1%	91,7%		
2141*	P	76,5%	100,0%	80,0%	
	I	88,2%	81,8%		
	C	76,5%	91,7%	73,3%	
1628	P	82,4%	100,0%		
	I	88,2%	100,0%		
	C	82,4%	75,0%	93,3%	100,0%
2152*	P	82,4%	83,3%	100,0%	100,0%
	I	76,5%	91,7%	100,0%	100,0%
	C	94,1%	91,7%		
1653*	P	76,5%	91,7%	86,7%	
	I	88,2%	100,0%		
	C	100,0%	91,7%		
2193*	P	76,5%	83,3%	93,3%	
	I	76,5%	91,7%	93,3%	

		Consensus première consultation		Consensus deuxième consultation	
NIU		Bibliothécaires	Professeurs	Bibliothécaires	Professeurs
	C	100,0%	100,0%		
1561	P	64,7%	100,0%	60,0%	
	I	70,6%	100,0%	73,3%	
	C	94,1%	72,7%	100,0%	100,0%
2160	P	76,5%	88,9%	66,7%	90,9%
	I	82,4%	88,9%	60,0%	90,9%
	C	100,0%	100,0%		
1578	P	70,6%	100,0%	73,3%	
	I	76,5%	100,0%	86,7%	
	C	100,0%	100,0%		
1175*	P	82,4%	100,0%		
	I	76,5%	90,9%	86,7%	
	C	100,0%	100,0%		
1636	P	70,6%	90,9%	73,3%	
	I	62,5%	90,0%	86,7%	
	C	94,1%	90,9%		
1368	P	87,5%	81,8%		
	I	75,0%	81,8%	60,0%	
	C	100,0%	81,8%		
1939	P	64,7%	81,8%	80,0%	
	I	64,7%	81,8%	73,3%	
	C	94,1%	90,0%		
2060	P	70,6%	80,0%	73,3%	
	I	70,6%	80,0%	73,3%	
	C	88,2%	100,0%		
2169	P	75,0%	90,0%	66,7%	
	I	68,8%	90,0%	73,3%	
	C	76,5%	90,0%	86,7%	
2099*	P	81,3%	90,0%		
	I	87,5%	90,0%		
	C	88,2%	100,0%		
2171*	P	76,5%	90,0%	86,7%	
	I	76,5%	90,0%	86,7%	
	C	88,2%	80,0%		
1092*	P	76,5%	90,0%	93,3%	
	I	76,5%	90,0%	86,7%	
	C	93,8%	100,0%		
1877*	P	76,5%	90,0%	86,7%	
	I	76,5%	90,0%	86,7%	
	C	94,1%	90,0%		
1892	P	70,6%	80,0%	73,3%	
	I	82,4%	80,0%		
	C	100,0%	100,0%		
1905*	P	76,5%	100,0%	80,0%	
	I	82,4%	100,0%		
	C	100,0%	90,0%		
1927	P	70,6%	80,0%	80,0%	
	I	70,6%	80,0%	69,2%	
	C	100,0%	N/D		
2202	P	76,5%	N/D	66,7%	
	I	70,6%	N/D	57,1%	
	C	100,0%	100,0%		
1930*	P	82,4%	100,0%		
	I	76,5%	100,0%	92,9%	
	C	100,0%	100,0%		
2003*	P	88,2%	100,0%		
	I	70,6%	100,0%	92,9%	
	C	100,0%	100,0%		
2178*	P	75,0%	90,0%	80,0%	
	I	75,0%	90,0%	80,0%	

Note: Les numéros de critères suivis d'un astérisque ont été retenus par les bibliothécaires à la suite de la seconde consultation.

Tableau 47: Résultats obtenus pour les critères resoumis à la seconde consultation auprès des bibliothécaires (suite)

		Consensus première consultation		Consensus deuxième consultation	
NIU		Bibliothécaires	Professeurs	Bibliothécaires	Professeurs
	C	100,0%	100,0%		
1654	P	76,5%	75,0%	73,3%	90,9%
	I	82,4%	75,0%		100,0%
	C	100,0%	90,9%		
1432	P	76,5%	81,8%	73,3%	
	I	82,4%	90,9%		
	C	94,1%	100,0%		
4002*	P	82,4%	100,0%		
	I	76,5%	100,0%	86,7%	
	C	100,0%	100,0%		
1633*	P	82,4%	100,0%		
	I	70,6%	100,0%	86,7%	
	C	100,0%	100,0%		
1668	P	70,6%	90,9%	73,3%	
	I	64,7%	90,0%	73,3%	
	C	100,0%	90,0%		
2195*	P	82,4%	90,0%		
	I	76,5%	90,0%	80,0%	
	C	76,5%	100,0%	100,0%	
2165*	P	80,0%	100,0%	80,0%	
	I	86,7%	100,0%	93,3%	
	C	100,0%	100,0%		
2143*	P	76,5%	100,0%	80,0%	
	I	88,2%	100,0%		
	C	100,0%	100,0%		
2144	P	76,5%	90,0%	66,7%	
	I	76,5%	90,0%	64,3%	
	C	76,5%	N/D	100,0%	
2198*	P	86,7%	N/D	86,7%	
	I	93,3%	N/D	86,7%	
	C	70,6%	72,7%	100,0%	81,8%
3007*	P	73,3%	90,0%	80,0%	90,0%
	I	93,3%	90,0%	86,7%	90,0%
	C	94,1%	100,0%		
522	P	68,8%	72,7%	66,7%	63,6%
	I	68,8%	72,7%	73,3%	63,6%
	C	82,4%	90,0%		
4	P	62,5%	72,7%	53,3%	72,7%
	I	62,5%	72,7%	60,0%	70,0%
	C	88,2%	100,0%		
177	P	70,6%	72,7%	66,7%	54,5%
	I	82,4%	72,7%		50,0%
	C	100,0%	81,8%		
28	P	76,5%	90,0%	66,7%	
	I	76,5%	90,0%	66,7%	
	C	100,0%	90,9%		
144*	P	76,5%	90,9%	86,7%	
	I	76,5%	81,8%	80,0%	
	C	88,2%	81,8%		
21*	P	82,4%	90,9%		
	I	70,6%	90,9%	80,0%	
	C	100,0%	90,9%		
30	P	76,5%	90,9%	73,3%	
	I	88,2%	81,8%		
	C	100,0%	100,0%		
1580	P	82,4%	100,0%		
	I	64,7%	100,0%	66,7%	
	C	94,1%	100,0%		
2167	P	62,5%	80,0%	66,7%	
	I	56,3%	80,0%	66,7%	
	C	88,2%	100,0%		
1883	P	68,8%	90,0%	66,7%	
	I	62,5%	90,0%	73,3%	
	C	100,0%	100,0%		
2182*	P	76,5%	100,0%	80,0%	
	I	88,2%	100,0%		
	C	100,0%	100,0%		
2201	P	70,6%	100,0%	60,0%	
	I	70,6%	100,0%	66,7%	
	C	76,5%	100,0%	93,3%	
2185*	P	93,8%	90,0%		
	I	87,5%	90,0%		
	C	82,4%	100,0%		
2187*	P	81,3%	88,9%		
	I	75,0%	87,5%	93,3%	
	C	100,0%	90,9%		
312*	P	76,5%	90,9%	86,7%	
	I	88,2%	90,9%		
	C	94,1%	90,9%		
3012*	P	76,5%	90,9%	80,0%	
	I	82,4%	90,9%		
	C	94,1%	90,9%		
87	P	76,5%	90,9%	66,7%	
	I	70,6%	90,9%		
	C	100,0%	90,9%		
25*	P	76,5%	90,9%	80,0%	
	I	94,1%	81,8%		
	C	100,0%	90,9%		
117*	P	76,5%	90,9%	93,3%	
	I	76,5%	81,8%	93,3%	
	C	94,1%	90,9%		
132	P	68,8%	72,7%	60,0%	81,8%
	I	75,0%	72,7%	66,7%	72,7%
	C	100,0%	90,9%		
106	P	64,7%	72,7%	46,7%	72,7%
	I	64,7%	72,7%	40,0%	63,6%
	C	100,0%	90,9%		
70	P	76,5%	90,9%	71,4%	
	I	94,1%	90,9%		
	C	94,1%	90,9%		
130	P	76,5%	81,8%	73,3%	
	I	76,5%	81,8%	73,3%	
	C	94,1%	81,8%		
176	P	75,0%	80,0%	60,0%	
	I	87,5%	80,0%		
	C	94,1%	90,9%		
135	P	76,5%	81,8%	66,7%	
	I	82,4%	81,8%		
	C	94,1%	100,0%		
2200*	P	76,5%	100,0%	86,7%	
	I	76,5%	90,9%	92,9%	
	C	100,0%	90,9%		
3017*	P	76,5%	90,9%	93,3%	
	I	88,2%	90,9%		
	C	70,6%	83,3%	73,3%	90,9%
2051	P	52,9%	90,9%	73,3%	100,0%
	I	47,1%	75,0%	60,0%	90,9%
	C	81,3%	75,0%	100,0%	100,0%
1584	P	70,6%	90,9%	80,0%	100,0%
	I	47,1%	81,8%	73,3%	90,9%

Note: Les numéros de critères suivis d'un astérisque ont été retenus par les bibliothécaires à la suite de la seconde consultation.

Ce tableau présente les résultats obtenus chez les bibliothécaires pour les critères soumis aux deux consultations. Les résultats obtenus par les professeurs lors de la seconde consultation sont présentés à titre informatif. Lors de la seconde consultation, seuls les attributs ayant obtenu un niveau de consensus se situant entre 61 % et 79 % ont été soumis à l'évaluation des experts. Cependant, dans le cas où la clarté était en cause chez les deux types d'experts, la pertinence et l'importance ont été mesurées à nouveau puisque la compréhension d'un énoncé exerce une influence importante sur son évaluation.

Parmi les 80 critères resoumis aux bibliothécaires, 135 attributs ont été mesurés à nouveau. De ce nombre, 96 attributs ont vu leur niveau de consensus augmenter alors qu'il a diminué pour 37 d'entre eux. Parmi les 96 attributs qui ont vu leur niveau de consensus augmenter, 19 ont atteint un niveau de consensus de 100 % tandis que 60 ont atteint le seuil d'acceptation de 80 %. Cette seconde consultation aura permis de retenir 43 critères qui n'avaient pas atteint le seuil d'acceptation pour l'un ou l'autre des attributs mesurés lors de la première consultation des bibliothécaires (dans le tableau 47 186, les numéros d'identification de ces critères sont suivis d'un astérisque). À l'inverse, cette seconde consultation aura conduit au rejet de sept critères (4, 106, 132, 177, 522, 1550 et 2202).

Le tableau 48 présente les résultats obtenus chez les professeurs pour les 27 critères qui leur ont été soumis à la première et à la seconde consultation.

Tableau 48: Résultats obtenus pour les critères resoumis à la seconde consultation auprès des professeurs (*n* = 27)

NIU		Consensus première consultation Bibliothécaires	Consensus première consultation Professeurs	Consensus deuxième consultation Bibliothécaires	Consensus deuxième consultation Professeurs	NIU		Consensus première consultation Bibliothécaires	Consensus première consultation Professeurs	Consensus deuxième consultation Bibliothécaires	Consensus deuxième consultation Professeurs
	C	100,0%	83,3%				C	94,1%	72,7%	100,0%	100,0%
1008*	P	88,2%	83,3%			2160*	P	76,5%	88,9%	66,7%	90,9%
	I	82,4%	75,0%		81,8%		I	82,4%	88,9%	60,0%	90,9%
	C	76,5%	75,0%	86,7%	100,0%		C	100,0%	90,9%		
1001*	P	82,4%	83,3%	92,9%	100,0%	1179*	P	94,1%	72,7%		90,9%
	I	70,6%	83,3%	85,7%	90,9%		I	100,0%	72,7%		100,0%
	C	70,6%	75,0%	100,0%	100,0%		C	100,0%	81,8%		
3000*	P	88,2%	91,7%	93,3%	100,0%	1248*	P	58,8%	72,7%		100,0%
	I	88,2%	91,7%	93,3%	90,9%		I	52,9%	81,8%		
	C	100,0%	83,3%				C	94,1%	100,0%		
2126*	P	93,3%	91,7%			2166*	P	81,3%	80,0%		
	I	87,5%	75,0%		90,9%		I	81,3%	70,0%		90,9%
	C	70,6%	83,3%	73,3%	90,9%		C	88,2%	77,8%		80,0%
2051*	P	52,9%	90,9%	73,3%	100,0%	2094*	P	81,3%	87,5%		100,0%
	I	47,1%	75,0%	60,0%	90,9%		I	81,3%	87,5%		88,9%
	C	81,3%	75,0%	100,0%	100,0%		C	88,2%	80,0%		
1592*	P	70,6%	100,0%	93,3%	100,0%	2036	P	81,3%	70,0%		60,0%
	I	70,6%	100,0%	100,0%	100,0%		I	81,3%	70,0%		72,7%
	C	81,3%	75,0%	100,0%	100,0%		C	70,6%	72,7%	100,0%	81,8%
1584*	P	70,6%	90,9%	80,0%	100,0%	3007*	P	73,3%	90,0%	80,0%	90,0%
	I	47,1%	81,8%	73,3%	90,9%		I	93,3%	90,0%	86,7%	90,0%
	C	94,1%	83,3%				C	94,1%	100,0%		
1608*	P	52,9%	83,3%			522	P	68,8%	72,7%	66,7%	63,6%
	I	23,5%	75,0%		81,8%		I	68,8%	72,7%	73,3%	63,6%
	C	94,1%	66,7%	100,0%	100,0%	4	C	82,4%	90,0%		
2017*	P	87,5%	90,9%	100,0%	100,0%		P	62,5%	72,7%	53,3%	72,7%
	I	68,8%	81,8%	86,7%	100,0%		I	62,5%	72,7%	60,0%	70,0%
	C	70,6%	75,0%	100,0%	100,0%	177	C	88,2%	100,0%		
1524*	P	82,4%	83,3%	100,0%	100,0%		P	70,6%	72,7%	66,7%	54,5%
	I	88,2%	83,3%	100,0%	100,0%		I	82,4%	72,7%		50,0%
	C	94,1%	75,0%		100,0%	132	C	94,1%	90,9%		
1526*	P	88,2%	91,7%		100,0%		P	68,8%	72,7%	60,0%	81,8%
	I	94,1%	100,0%		100,0%		I	75,0%	72,7%	66,7%	72,7%
	C	82,4%	75,0%	93,3%	100,0%		C	100,0%	90,9%		
2152*	P	82,4%	83,3%	100,0%	100,0%	106	P	64,7%	72,7%	46,7%	72,7%
	I	76,5%	91,7%	100,0%	100,0%		I	64,7%	72,7%	40,0%	63,6%
	C	100,0%	100,0%				C	94,1%	100,0%		
1654*	P	76,5%	75,0%	73,3%	90,9%	1938*	P	93,8%	81,8%		
	I	82,4%	75,0%		100,0%		I	87,5%	72,7%		81,8%
	C	94,1%	90,9%								
1652	P	58,8%	81,8%								
	I	52,9%	72,7%		63,6%						

Note: Les numéros de critères suivis d'un astérisque ont été retenus par les professeurs à la suite de la seconde consultation.

Ce tableau présente les résultats obtenus chez les professeurs pour les critères soumis lors des deux consultations. Les résultats obtenus par les bibliothécaires lors de la seconde consultation sont présentés à titre informatif.

Parmi les 27 critères resoumis aux professeurs, 59 attributs ont été mesurés à nouveau. De ce nombre, 42 attributs ont vu leur niveau de consensus augmenter alors qu'il a diminué pour 8 d'entre eux. Parmi les 42 attributs qui ont vu leur niveau de consensus augmenter, 24 ont atteint un niveau de consensus de 100 % tandis que 23 ont atteint le seuil

d'acceptation de 80 %. Cette seconde consultation aura permis de retenir 20 critères qui n'avaient pas atteint le seuil d'acceptation pour l'un ou l'autre des attributs mesurés lors de la première consultation des professeurs (dans le tableau 48, les numéros d'identification de ces critères sont suivis d'un astérisque). À l'inverse, cette seconde consultation aura conduit au rejet de six critères par les professeurs (4, 106, 132, 177, 522 et 1652).

Synthèse des résultats obtenus au terme des deux consultations des experts

Le tableau 49 présente la synthèse des résultats obtenus au terme des deux consultations des experts ayant procédé à la validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire.

Tableau 49: Nombre de critères retenus et non retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations

Type d'experts	Critères retenus	Critères non retenus	Total
Bibliothécaires	265	82	347
Professeurs	313	28	341

Parmi les 347 critères soumis à la validation auprès des bibliothécaires, 265 ont été retenus alors que 82 ne l'ont pas été. Chez les professeurs, 313 des 341 critères soumis ont été retenus alors que 28 ne l'ont pas été. La figure 13 présente la répartition des critères retenus par les deux types d'experts consultés.

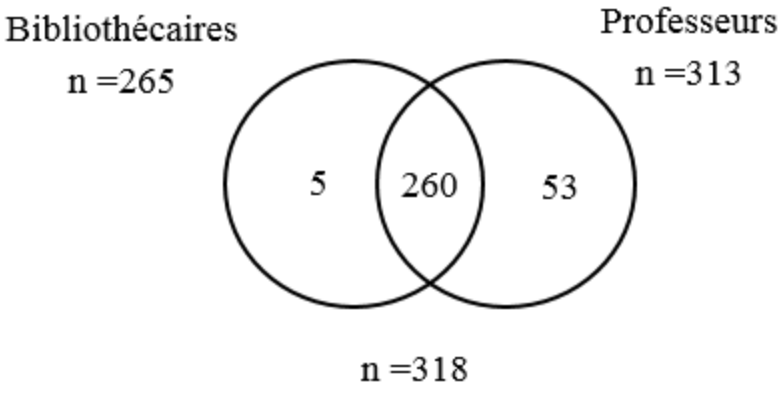


Figure 13: Répartition des critères retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations des experts

Parmi les 318 critères retenus par les bibliothécaires et par les professeurs[38], 260 ont été retenus par les deux types d'experts alors que 53 critères ont été acceptés par les professeurs seulement et que cinq critères ont été acceptés[39] par les bibliothécaires uniquement. Cette observation signifie que le fait d'avoir validé ces critères de qualité auprès des professeurs en plus des bibliothécaires aura permis de retenir 53 critères de qualité qui auraient été rejetés autrement. La figure 14 présente la répartition des critères non retenus par les deux types d'experts consultés au terme des deux consultations.

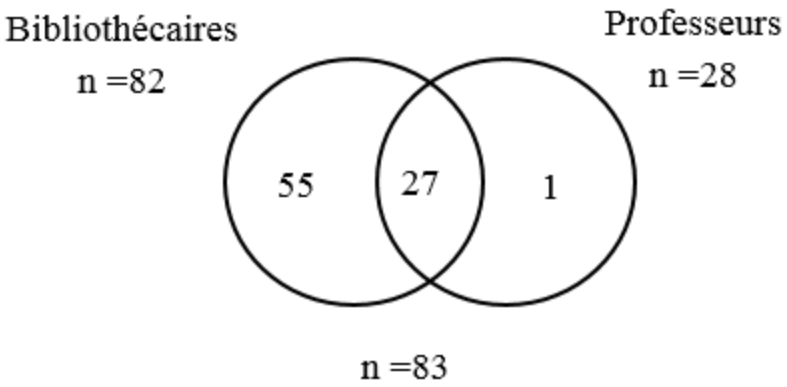


Figure 14: Répartition des critères non retenus par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations des experts

Cette figure illustre le fait que même si 83 critères n'ont pas été retenus par les bibliothécaires et par les professeurs lors de la phase de validation, la majorité de ces critères ont pu être retenus, car ils ont été acceptés par l'un ou l'autre des types d'experts consultés. Parmi les 55 critères non retenus par les bibliothécaires, 53 ont été acceptés par les professeurs. Les deux autres critères avaient été soumis aux bibliothécaires seulement. Un seul critère n'a pas été retenu par les professeurs seulement. Finalement, ce sont 29 critères qui ont été rejetés (les 27 critères non retenus par les bibliothécaires et par les professeurs, en plus des deux critères soumis uniquement aux bibliothécaires et qui ont été rejetés). Le tableau 50 présente la liste des 29 critères rejetés au terme de ce processus de validation.

Tableau 50: Critères rejetés par les bibliothécaires et les professeurs au terme des deux consultations (*n* = 29)

NIU	Catégories	Énoncés de critères
2149	Méthodes d'enseignement	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au degré de compétences des étudiants.
1550	Activités d'apprentissage	Le lien entre l'activité d'apprentissage à effectuer et le ou les objectifs d'apprentissage poursuivis est présenté de façon explicite.
2163	Activités d'apprentissage	Les étudiants ont à effectuer des travaux pratiques en dehors des heures de formation documentaire.
1652	Structure des formations documentaires	Une visite guidée des ressources et des installations de la bibliothèque est intégrée dans la formation documentaire.
1420	Stratégies favorisant la communication	Le formateur connaît les étudiants par leur prénom ou leur nom.
1495	Stratégies favorisant la communication	Le formateur a un bon sens de l'humour.
1534	Stratégies favorisant la communication	Le formateur limite ses relations avec les étudiants à un niveau professionnel.
2124	Matériel pédagogique	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur avant la formation documentaire.
1576	Gestion du temps	Du temps est ménagé à la fin de la formation documentaire pour le rangement du matériel.
1626	Interaction avec les étudiants	Lors de la formation documentaire, le formateur insiste pour obtenir, de la part des étudiants, des réponses à ses questions.
1640	Interaction avec les étudiants	Lors de la formation documentaire, les questions sont posées équitablement parmi les étudiants.
1624	Interaction avec les étudiants	Lors de la formation documentaire, les étudiants sont invités à reformuler les explications du formateur.
1184	Collaboration avec l'enseignant universitaire	L'enseignant universitaire participe activement à la formation documentaire.
1645	Évaluation des apprentissages	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), la moyenne du groupe est communiquée aux étudiants.
1955	Collaboration avec l'enseignant universitaire	La formation documentaire est animée conjointement par le formateur et l'enseignant universitaire.
1886	Collaboration avec l'enseignant universitaire	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de développer des ressources d'aide à la recherche.
1663	Collaboration avec l'enseignant universitaire	Le formateur participe aux réunions des comités de modules ou de programmes dans lesquels il intervient.
2202*	Collaboration entre formateurs	Le formateur assiste aux formations documentaires de ses pairs afin d'alimenter ses propres pratiques.
2137*	Collaboration (autres)	Le service de la bibliothèque collabore avec le service des communications de son établissement afin de créer du matériel promotionnel pour les formations documentaires.
1916	Formation initiale et continue	Le formateur possède des crédits universitaires en pédagogie.
522	Compétences informationnelles	Pour préciser son besoin d'information, l'étudiant consulte diverses personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).
107	Compétences informationnelles	L'étudiant participe à des échanges électroniques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) sur son sujet pour alimenter sa recherche.
165	Compétences informationnelles	L'étudiant se sent confiant lorsqu'il entame une recherche documentaire.
4	Compétences informationnelles	L'étudiant limite sa recherche documentaire à son besoin d'information.
175	Compétences informationnelles	L'étudiant aime faire de la recherche documentaire.
177	Compétences informationnelles	L'étudiant ne se décourage pas lorsqu'il ne trouve pas assez d'information sur son sujet.
132	Compétences informationnelles	L'étudiant sait effectuer des copies sécuritaires de ses fichiers.
106	Compétences informationnelles	L'étudiant valide la qualité de l'information trouvée auprès de personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).
3011	Utilisation des services	L'étudiant fréquente les espaces physiques de sa bibliothèque universitaire.

* Critères soumis aux bibliothécaires seulement

Au terme des deux consultations des experts, 318 critères de qualité des pratiques de formation documentaire ont été validés. Parmi eux, 146 ont pu être opérationnalisés et ont été utilisés dans les questionnaires ayant servi à la mesure de la qualité des formations

documentaires et de la collaboration interprofessionnelle au sein du réseau (la liste de ces critères est disponible à l'annexe 20[536]); 97 critères validés représentent de bonnes pratiques à intégrer en matière de développement des compétences informationnelles (la liste de ces critères peut être consultée à l'annexe 21[542]); et finalement, 75 critères précisent les compétences informationnelles à développer chez les étudiants (la liste de ces critères peut être consultée à l'annexe 22[550]).

Les experts ont été invités à soumettre des commentaires ou des recommandations lorsqu'ils le jugeaient nécessaire. Ces commentaires et recommandations ont été pris en compte lors de la reformulation des critères de qualité. Le lecteur qui désir prendre connaissance de ces commentaires et recommandations est prié de contacter les auteurs.

Phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire

Deux exercices de mesure ont été réalisés simultanément. D'une part, une mesure de la qualité des formations documentaires[194] a été effectuée auprès d'étudiants ayant suivi une formation documentaire. D'autre part, la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle a été mesurée[207] auprès de bibliothécaires-formateurs ainsi que d'enseignants universitaires.

Ces deux exercices de mesure ont permis de colliger des données quantitatives et qualitatives[40][563] qui auront servi à dresser un portrait plus complet de la qualité des pratiques de formation documentaire actuelles exercées dans le réseau de l'Université du Québec.

Les résultats obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec[41][563] sont représentés au tableau 51.

Tableau 51: Résultats obtenus à l'échelle du réseau pour chacune des catégories de critères de qualité des pratiques de formation documentaire

Catégories retenues pour regrouper les critères de qualité	*n* critères	Résultats (%)
1. Conception de la formation		**74,9**
1.1 Objectifs d'apprentissage	2	85,5
1.2 Méthodes d'enseignement	3	70,7
1.3 Activités d'apprentissage	14	72,8
1.4 Structure des formations documentaires	2	80,2
2. Prestation		**86,1**
2.1 Présentation des objectifs et du déroulement de la formation	5	88,6
2.2 Efficacité de la communication		85,5
2.2.1 Stratégies favorisant la communication	14	87,5
2.2.2 Clarté de la présentation	8	82,9
2.2.3 Matériel de présentation	9	88,0
2.2.4 Interaction avec les étudiants	8	81,6
2.3 Gestion du temps	5	88,6
2.4 Disponibilité du formateur	5	87,7
2.5 Gestion des imprévus	3	83,3
3. Évaluation des apprentissages	3	**84,7**
4. Connaissances disciplinaires du formateur	5	**91,3**
5. Collaboration		**58,5**
5.1 Collaboration avec l'enseignant universitaire	32	59,5
5.2 Collaboration entre formateurs	3	52,1
5.3 Collaboration (autres)	3	21,8
6. Formation initiale et continue	4	**67,5**
7. Infrastructure	13	**88,1**
8. Charge de travail du formateur	5	**46,5**
Total :	**146**	**81,8**

Globalement, on remarque que la catégorie *Connaissances disciplinaires du formateur* a obtenu le résultat de qualité le plus élevé (91,3 %), suivie de près par les catégories *Infrastructure* (88,1 %), *Prestation* (86,1 %) et *Évaluation des apprentissages* (84,7 %). Les deux catégories affichant un résultat plus faible sont *Collaboration* (58,5 %) et *Charge de travail du formateur* (46,5 %).

Résultats obtenus pour la qualité des formations documentaires

Les résultats plus spécifiques obtenus lors des exercices de mesure sont présentés par catégorie. On retrouve premièrement les résultats obtenus pour la qualité des pratiques de formation documentaire (*Conception de la formation* 195, *Prestation* 198, *Évaluation des*

apprentissages[203], *Connaissances disciplinaires du formateur*[204], *Formation initiale et continue*[204], *Infrastructure*[205], *Charge de travail du formateur*[206]).

Les résultats permettant d'évaluer la qualité des pratiques de formation documentaire ont été obtenus et compilés à l'aide de données collectées auprès des étudiants ayant accepté de remplir les questionnaires n^{os} 1[420], 2[422], 3[424], 4[426] et 5[428] à la suite d'une formation documentaire. Ces questionnaires sont présentés à l'annexe 5[420]. Les résultats sont présentés pour chacune des catégories associées aux pratiques de formation documentaire.

Conception de la formation

La *Conception de la formation* a été examinée à l'aide de 21 critères répartis parmi 4 catégories:

- les objectifs d'apprentissage;
- les méthodes d'enseignement;
- les activités d'apprentissage;
- la structure des formations documentaires.

La moyenne pour la catégorie *Conception de la formation* est de 74,9 %. Le tableau 52 présente les résultats obtenus pour la catégorie *Conception de la formation*.

Tableau 52: Résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la *Conception de la formation* ainsi que les résultats obtenus pour chacun des critères mesurés

Catégories		NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Conception de la formation (74,9%)	Objectifs d'apprentissage (85,5%0	0-1510	Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire	362	84,4
		0-1509	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation	359	86,6
	Méthodes d'enseignement (70,7%)	0-1519	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont diversifiées	354	72,2
		0-1516	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire	354	63,3
		0-1513	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions	341	76,9
	Activités d'apprentissage (72,8%)	0-1532	Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite	301	79,7
		0-1523	Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire	282	76,7
		0-1538	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante	242	90,5
		0-1534	Les étudiants ont accès aux corrigés des activités d'apprentissage proposées	150	74,7
		0-1529	Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.	338	53,3
		0-1525	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des activités d'apprentissage dans les ressources en ligne	346	73,4
		0-1536	Le temps accordé pour les activités d'apprentissage est adéquat	254	75,7
		0-1533	Lors de la formation documentaire, le formateur s'assure que les étudiants exécutent bien les tâches demandées (exercices, résolution de problèmes, etc.)	247	74,4
		0-1527	Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées	243	64,2
		0-1535	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants	236	71,5
		0-1531	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants	347	66,3
		0-1526	Les activités d'apprentissage proposées permettent la compréhension des notions enseignées	230	73,4
		0-1524	Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de	232	75,3
		0-1537	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées	93	88,2
	Structure des formations documentaires (80,2%)	0-1553	Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique	341	85,3
		0-1557	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance	454	76,3

Objectifs d'apprentissage

La moyenne pour la catégorie *Les objectifs d'apprentissage* est de 85,5 %. Les résultats obtenus pour les deux critères de cette catégorie sont respectivement de 84,4 % et de 86,6 %.

Méthodes d'enseignement

La moyenne pour la catégorie *Les méthodes d'enseignement* est de 70,7 %. Cette catégorie regroupe trois critères. Le critère *Les méthodes d'enseignement facilitent la compréhension des notions enseignées* (0-1513) est celui qui a obtenu le résultat le plus élevé, soit 76,9 %. Le critère *Les méthodes d'enseignement suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire* (0-1516) a obtenu le résultat le moins élevé, soit 63,3 %.

Activités d'apprentissage

La moyenne obtenue pour l'ensemble des 14 critères regroupés dans la catégorie *Les activités d'apprentissage* est de 72,8 %. Les résultats respectifs s'étendent de 53,3 % à 90,5 %. Deux critères sur la qualité des activités d'apprentissage proposées ont obtenu les résultats les plus élevés: le critère *Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire en bon état et en quantité suffisante* (0-1538) avec un résultat de 90,5 % et le critère *Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées* (0-1537) avec un résultat de 88,2 %. Neuf critères portant sur les activités d'apprentissage proposées en formation documentaire ont obtenu des résultats variant de 71,5 % à 79,7 %.

Les trois résultats les plus bas pour cette catégorie se situent entre 53,3 % et 66,3 %:

Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants (0-1529)	66,3 %
Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées (0-1527)	64,2 %
Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire (0-1529)	53,3 %

On note une grande variabilité dans le nombre de répondants, le *n* variant de 93 à 347. Cette variabilité s'explique par le fait que certains critères comportaient un choix de réponse intitulé *Sans objet*. Puisque ce choix de réponse ne pouvait être comptabilisé dans les

résultats obtenus, il n'était pas pris en compte dans le *n,* ayant servi au calcul de la moyenne.

Structure de la formation documentaire

La moyenne pour la catégorie *La structure de la formation documentaire* est de 80,2 %. Deux critères composent cette catégorie. Le critère ayant eu le résultat le plus élevé est *Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique* (0-1553) avec 85,3 %. Le second critère, *La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance* (0-1557) a obtenu 76,3 %. Ce dernier a fait l'objet d'une dizaine de commentaires:

- sept de la part d'étudiants qui stipulent que le déroulement est trop long ou qu'il y a trop de matière pour la durée de la formation documentaire;
- un enseignant suggère qu'il faudrait que les étudiants aient quelques fois dans la session la chance de réinvestir;
- deux bibliothécaires-formateurs mentionnent qu'ils adaptent les objectifs en fonction du temps disponible.

Il est à noter que le critère 0-1557 présente un *n* de 454, obtenu du fait qu'il a été soumis à la fois aux étudiants, aux enseignants universitaires et aux formateurs.

Prestation du bibliothécaire-formateur

La moyenne pour la catégorie *Prestation* est de 86,1 %. Cette catégorie comporte 57 critères répartis parmi cinq catégories ayant obtenu un résultat entre 83,3 % et 88,6 %:

- présentation des objectifs et du déroulement de la formation 200 (88,6 %);
- efficacité de la communication 201 (85,5 %);
- gestion du temps 202 (88,6 %);
- disponibilité du formateur 202 (87,7 %);
- gestion des imprévus 203 (83,3 %).

Le tableau 53 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des critères associés à la catégorie *Prestation*.

Tableau 53: Résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la *Prestation* ainsi que les résultats obtenus pour chacun des critères mesurés

Catégories			NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Prestation (86,1%)	Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire (88,6%)		0-1562	Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation documentaire	369	97,3
			0-1563	Le déroulement de la formation documentaire est présenté au début de chaque séance	350	87,6
			0-1564	Le déroulement de la formation documentaire présenté est respecté	335	89,6
			0-1565	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié	142	89,6
			0-1566	Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine	124	62,1
	Efficacité de la communication (85,5%)	Stratégies favorisant la communication (87,5%)	0-1575	Le formateur est accueillant	349	94,3
			0-1571	Le formateur est empathique	344	90,4
			0-1567	Le formateur est à l'aise devant la classe	350	92,1
			0-1580	Lors de la formation documentaire, le formateur s'adapte aux besoins des étudiants (exprimés de façon verbale ou non verbale)	343	88,3
			0-1577	Le formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction)	349	97,1
			0-1572	Le formateur est respectueux	343	97,8
			0-1568	Le débit de la voix du formateur est approprié	347	82,2
			0-1569	Le volume de la voix du formateur est approprié	346	84,1
			0-1570	Le formateur établit un contact visuel avec les étudiants	346	89,3
			0-1574	Le formateur est encourageant	347	82,1
			0-1578	Le formateur s'exprime en lisant ses notes le moins possible (incluant le matériel de présentation)	338	86,2
			0-1579	Les étudiants ont le temps de prendre des notes	336	70,5
			0-1576	Le formateur est dynamique	331	81,4
			0-1573	Le formateur est facile d'approche	331	88,2
		Clarté de la présentation (82,9%)	0-1588	Le formateur répond clairement aux questions des étudiants	360	86,0
			0-1581	Les explications et les directives émises par le formateur sont claires	351	89,2
			0-1583	Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés	351	90,4
			0-1587	Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée	350	75,3
			0-1585	Le formateur utilise des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire	356	77,4
			0-1584	Le formateur évite le jargon excessif	355	83,1
			0-1586	Le formateur résume les informations importantes à retenir	346	79,3
			0-1582	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises	339	82,7
		Matériel de présentation (88,0%)	0-1594	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est clair et bien structuré	354	86,2
			0-1593	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) favorise la compréhension du contenu enseigné	357	83,5
			0-1597	Les démonstrations en ligne illustrent efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire	367	85,3
			0-1590	Les technologies de l'information et de la communication utilisées lors de la formation documentaire sont adaptées au contenu	363	87,6
			0-1591	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.)	340	96,2
			0-1595	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) résume les éléments essentiels de la formation documentaire	339	86,9
			0-1592	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est bien visible par tous	341	97,4
			0-1596	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire	323	87,6
			0-1598	Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu	350	82,0

Tableau 53: Résultats obtenus pour chacune des catégories associées à la *Prestation* ainsi que les résultats obtenus pour chacun des critères mesurés (suite)

Catégories		NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Prestation (86,1%) (suite)	Interaction avec les étudiants (81,6%)	0-1611	Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté	366	73,0
		0-1612	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées	355	63,4
		0-1618	Lors de la formation documentaire, les différents points de vue exprimés par les étudiants sont exploités par le formateur	338	85,8
		0-1615	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention	342	87,3
		0-1613	Lors de la formation documentaire, le formateur laisse aux étudiants le temps de répondre aux questions	340	82,4
		0-1614	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont la possibilité de demander des précisions ou des explications	339	88,2
		0-1616	Le formateur laisse le temps à l'étudiant de poser sa question avant d'y répondre	328	87,1
		0-1617	Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question	181	92,7
	Gestion du temps (88,6%)	0-1599	La formation documentaire démarre à l'heure	370	97,3
		0-1602	Du temps est réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter	360	91,4
		0-1600	Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute	339	85,3
		0-1601	Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat	340	73,8
		0-1603	La formation documentaire se termine à l'heure	323	94,4
	Disponibilité du formateur (87,7%)	0-1604	Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes d'explications individuelles	243	97,1
		0-1606	Les étudiants sont invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire	359	88,6
		0-1607	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués	340	76,2
		0-1609	Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque	346	90,5
		0-1605	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux	203	89,2
	Gestion des imprévus (83,3%)	0-1620	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire	211	84,2
		0-1622	Lors de la formation documentaire, les problèmes technologiques sont gérés de manière efficace par le formateur	179	81,0
		0-1621	Lors de la formation documentaire, les situations inattendues sont gérées de manière efficace par le formateur	154	84,6

Présentation des objectifs et du déroulement de la formation

La moyenne pour cette catégorie est de 88,6 %. Quatre des cinq critères présentent un résultat se situant entre 87,6 % et 97,3 %. Le résultat le plus élevé (97,3 %) a été obtenu par le critère *Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation*

documentaire (0-1562). Le critère ayant obtenu le résultat le moins élevé (62,1 %) est *Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé* (0-1566). La variabilité du *n* s'explique par le fait que certains critères comportaient le choix de réponse «*Sans objet*».

Efficacité de la communication

Cette catégorie affiche un résultat de 85,5 %. Elle se recoupe encore en quatre sous-catégories:

- stratégies favorisant la communication (87,5 %);
- clarté de la présentation (82,9 %);
- matériel de présentation (88,0 %);
- interaction avec les étudiants (81,6 %).

La sous-catégorie *Stratégies favorisant la communication* a obtenu 87,5 %. Elle regroupe 14 critères de qualité. Les critères ayant obtenu les résultats les plus élevés sont *Le formateur est respectueux* (0-1572), avec un résultat de 97,8 % et L*e formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction)* (0-1577) avec un résultat de 97,1 %. Le résultat le moins élevé, 70,5 %, est attribué au critère *Les étudiants ont le temps de prendre des notes* (0-1579).

Le résultat obtenu pour la sous-catégorie *Clarté de la présentation* est de 82,9 %. Huit critères y sont regroupés. Les deux critères ayant obtenu les résultats les plus élevés sont *Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés* (0-1583) avec 90,4 % et le critère *Les explications et les directives émises par le formateur sont claires* (0-1581) avec 89,2 %. Le critère de qualité ayant eu le résultat le plus faible avec 75,3 % est *Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée* (0-1587).

Le résultat obtenu pour la sous-catégorie *Matériel de présentation* est de 88,0%, ce qui représente le résultat le plus élevé des sous-catégories associées à l'*Efficacité de la communication*. On y retrouve neuf critères. Les deux critères ayant les résultats les plus élevés sont *Le matériel de présentation est bien visible par tous* (0-1592) avec un résultat de

97,4 % et *Du matériel de présentation (Power Point, Prezi, affiche, etc.) est utilisé* (0-1591) avec un résultat de 96,2 %. Tous les résultats des critères de cette sous-catégorie se situent au-dessus de 82 %. Le résultat le moins élevé étant associé au critère *Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu enseigné* (0-1598).

Le résultat obtenu pour la sous-catégorie *Interaction avec les étudiants* est de 81,6 %, ce qui représente le résultat le moins élevé des sous-catégories associées à l'*Efficacité de la communication*. Cette sous-catégorie est composée de sept critères. Le critère ayant obtenu le résultat le plus élevé est *Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question* (0-1617) avec 92,7 %. Deux critères ont obtenu des résultats plus faibles: soit 63,4 % pour le critère *Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées* (0-1612) et 73,0 % pour le critère *Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté* (0-1611).

La variabilité du *n* s'explique par le fait que certains critères comportaient un choix de réponse «*Sans objet*» qui n'était pas inclus dans le calcul.

Gestion du temps

La moyenne pour la catégorie *La gestion du temps* est de 88,6 %. Cette catégorie regroupe 5 critères. Le critère ayant atteint le plus haut résultat, soit 97,3 %, est *La formation démarre à l'heure* (0-1599). Le critère ayant obtenu le résultat le plus faible avec 73,8 % est *Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat* (0-1601). Six des sept commentaires émis par les étudiants pour ce critère soulignent l'inadéquation du rythme de la formation. Ces commentaires sont intégrés au rapport de qualité présenté à l'annexe 19 506.

Disponibilité du formateur

La moyenne pour la catégorie *La disponibilité du formateur* est de 87,7 %. Cette catégorie regroupe cinq critères. Le critère ayant obtenu le résultat le plus élevé avec 97,1 % est *Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes*

d'explications individuelles (0-1604). Le critère ayant atteint le résultat le plus faible, soit 76,2 %, est *Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués* (0-1607).

Gestion des imprévus

Le résultat obtenu pour la catégorie *La gestion des imprévus* est de 83,3 %. Cinq critères composent cette catégorie. Trois critères ont obtenu des résultats similaires se situant entre 81 ,0% et 84,6 %. Les *n* sont moins élevés pour les critères de cette catégorie en raison de l'utilisation du choix de réponse «*Sans objet*».

Évaluation des apprentissages

La moyenne des résultats obtenus pour la catégorie *Évaluation des apprentissages* est de 84,7 %. Le tableau 54 présente les résultats de chacun des critères associés à cette catégorie.

Tableau 54: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Évaluation des apprentissages*

Catégories	NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Évaluation des apprentissages (84,7%)	0-1626	Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi	208	85,1
	0-1630	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants	116	84,5
	0-1639	Les exercices d'évaluation sont clairs	153	84,5

Le résultat obtenu pour la catégorie *Évaluation des apprentissages* est de 84,7 %. Cette catégorie regroupe trois critères. La qualité de l'évaluation des apprentissages a été mesurée auprès des étudiants, des formateurs et des enseignants universitaires. Cependant, les critères composant la présente catégorie n'ont été mesurés qu'auprès des étudiants, alors que d'autres critères portant sur la qualité de l'évaluation de l'apprentissage ont été associés à la catégorie *Collaboration avec l'enseignant universitaire* et sont présentés au tableau 59 209. Les trois critères ont obtenu des résultats similaires, soit 85,1 % pour le premier critère et 84,5 % pour deux autres. Les *n* sont moins élevés pour les critères de cette catégorie en raison de l'utilisation du choix de réponse «*Sans objet*» pour le critère 0-1630. Quant aux critères 0-1626 et 0-1639, plus de 140 étudiants n'ont rien répondu en raison du fait que le critère ne s'appliquait probablement pas dans le cadre de la formation

documentaire à laquelle ils ont assisté. Cette observation démontre la nécessité d'ajouter un choix de réponse «*Sans objet*» pour ces deux critères.

Connaissances disciplinaires du formateur

La catégorie *Connaissances disciplinaires du formateur* présente une moyenne des résultats obtenus de 91,3 %, ce qui représente le résultat le plus élevé parmi toutes les grandes catégories mesurées. Cette catégorie regroupe cinq critères. Le tableau 55 présente les résultats obtenus chacun des critères associés à cette catégorie.

Tableau 55: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Connaissances disciplinaires du formateur*

Catégories	NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Connaissances disciplinaires du formateur (91,3%)	0-1650	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées	351	95,5
	0-1654	Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient	351	91,7
	0-1655	Les exemples utilisés par le formateur sont pertinents au programme d'études des étudiants	351	89,0
	0-1651	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont à jour	347	92,7
	0-1652	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études	356	87,8

Le critère ayant eu le résultat le plus élevé, soit 95,5 % est *Le formateur maîtrise bien les notions enseignées* (0-1650). Celui ayant obtenu le résultat le moins élevé avec 87, 8 % est *Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études* (0-1652).

Formation initiale et continue

La moyenne des résultats obtenus pour la catégorie *Formation initiale et continue*, est de 67,5 %. Le tableau 56 présente les résultats obtenus pour chacun des critères associés à cette catégorie.

Tableau 56: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Formation initiale et continue*

Catégories	NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Formation initiale et continue (67,5%)	0-1696	Le formateur détient une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information	28	92,9
	0-1697	Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire	28	68,7
	0-1698	Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles	28	46,0
	0-1699	Le formateur participe à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire	28	62,6

Les quatre critères de cette catégorie ont été mesurés dans le questionnaire nº 8 446 destiné exclusivement aux bibliothécaires. Ce qui explique le petit nombre de répondants. Le critère sur la formation initiale *Le formateur détient une maitrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information* (0-1696) a obtenu un résultat de 92,9 %, soit le résultat le plus élevé pour cette catégorie. Les trois autres critères s'intéressant à la formation continue ont obtenu des résultats plus faibles, soit 68,7 % pour le critère *Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire* (0-1697) et 62,6% pour le critère *Le formateur participe à des activités de développement professionnel afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire* (0-1699). Le critère ayant obtenu le résultat le plus faible avec 46 % est *Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles* (0-1698).

Infrastructure

La moyenne des résultats obtenus pour la catégorie *Infrastructure* est de 88,1 %. Treize critères sont regroupés dans cette catégorie. Le tableau 57 présente les résultats obtenus pour chacun des critères associés à cette catégorie.

Tableau 57: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Infrastructure*

Catégories	NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Infrastructure (88,1%)	0-1717	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du local où se déroule la formation documentaire	364	87,8
	0-1726	La taille des locaux de formation est adéquate pour le nombre d'étudiants présents	361	85,7
	0-1729	L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) est propice à l'apprentissage	363	87,6
	0-1718	Les locaux de formation disposent de l'équipement informatique nécessaire pour la formation documentaire	346	94,8
	0-1730	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation	346	92,5
	0-1724	Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique	343	95,3
	0-1731	La configuration du local de formation favorise la discussion	343	76,5
	0-1719	Les étudiants ont accès à de l'équipement informatique permettant de réaliser les activités d'apprentissage lors de la formation documentaire	249	92,0
	0-1720	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont accès à un réseau Internet dont le débit permet de réaliser les activités d'apprentissage en ligne	248	89,5
	0-1716	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du groupe	345	83,4
	0-1728	Le nombre d'étudiants par groupe est adéquat pour l'enseignement	329	84,1
	0-1722	L'équipement informatique utilisé lors de la formation documentaire est en bon état	328	88,3
	0-1723	L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire sont à jour	328	89,6
Charge de travail du formateur (46,5%)	0-1732	La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste	28	56,3
	0-1733	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires	28	50,0
	0-1734	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises	27	59,3
	0-1735	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.)	27	27,8
	0-1736	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.)	27	38,9

Le critère ayant atteint le résultat le plus élevé, soit 95,3 %, est *Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique* (0-1724). Le critère ayant obtenu le résultat le plus faible avec 76,5 % est *La configuration du local de formation favorise la discussion* (0-1731).

Charge de travail du formateur

La moyenne des résultats obtenus pour la catégorie *Charge de travail du formateur* est de 46,5 %, ce qui représente le plus faible résultat obtenu pour les catégories principales présentées au tableau 51 194. Les cinq critères de qualité concernant la charge de travail du formateur ont été mesurés seulement auprès des bibliothécaires par le questionnaire nº 8 446, ce qui explique le petit nombre de répondants. Le tableau 58 présente les résultats obtenus pour chacun des critères associés à cette catégorie.

Tableau 58: Résultats obtenus pour chacun des critères associés à la catégorie *Charge de travail du formateur*

Catégories	NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Charge de travail du formateur (46,5%)	0-1732	La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste	28	56,3
	0-1733	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires	28	50,0
	0-1734	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises	27	59,3
	0-1735	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.)	27	27,8
	0-1736	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.)	27	38,9

Tous les résultats obtenus dans cette catégorie se situent sous le seuil des 60 %. Le critère ayant obtenu le résultat le plus élevé, soit 59,3 % est *Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises* (0-1734). Les critères ayant obtenus les résultats les plus bas sont *Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaires, etc.)* (0-1735) avec 27,8 %, et *Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.)* (0-1736) qui a obtenu 38,9 %.

Résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle et interservice

La moyenne pour cette catégorie n'est que de 58,6 %. Il est à noter que, pour l'ensemble de l'étude, les résultats les plus faibles ont été obtenus par les critères mesurant la qualité de la collaboration interprofessionnelle.

La mesure de la collaboration s'appuie sur les données collectées par trois questionnaires portant principalement sur la collaboration interprofessionnelle (questionnaires nº 6 456, 7 444 et 8 446). Ces questionnaires sont présentés respectivement aux annexes 10 456 et 8 444. Sur les 38 critères ayant servi à mesurer la qualité de la

collaboration interprofessionnelle, deux critères ont aussi été mesurés par les questionnaires destinés aux étudiants (0-1511 et 0-1619).

Les questionnaires nº 6 et 7 ont été remplis par des bibliothécaires-formateurs alors que le questionnaire nº 8 a été rempli par des enseignants universitaires impliqués dans les pratiques de formation documentaire. Ces questionnaires ont permis de mesurer trois types de collaboration interprofessionnelle:

- collaboration avec l'enseignant universitaire (59,5 %);
- collaboration entre formateurs (52,1 %);
- collaboration (autres) (21,8 %).

Les résultats seront présentés selon ces trois types de collaboration. À cet effet, compte tenu du nombre de critères concernés, le tableau 59 présente les résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle. La première partie présente uniquement les résultats obtenus pour la catégorie C*ollaboration avec l'enseignant universitaire* (32 critères) et la seconde partie présente les résultats obtenus pour les catégories *Collaboration entre formateurs* (3 critères) et *Collaboration autres* (3 critères).

Tableau 59: Résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle

Catégories		NIU	Énoncés de critères	*n*	Résultats (%)
Collaboration (58,6%)	Collaboration avec l'enseignant universitaire (59,5%)	0-1677	L'enseignant universitaire sait à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire	40	92,5
		0-1511	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours	379	90,8
		0-1501	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur	96	43,2
		0-1556	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire	39	66,7
		0-1629	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative	40	52,5
		0-1530	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation	40	88,8
		0-1669	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours	94	20,6
		0-1671	Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur	40	93,1
		0-1672	Le formateur répond aux demandes de collaboration de l'enseignant universitaire dans un délai satisfaisant	40	91,9
		0-1674	Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires	40	93,8
		0-1555	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours	56	89,3
		0-1554	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session	96	76,0
		0-1558	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés	89	58,1
		0-1559	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants	89	55,3
		0-1619	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire	445	68,0
		0-1658	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire	75	41,3
		0-1659	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études	74	45,9
		0-1660	Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants	95	72,4
		0-1661	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire auxobjectifs du cours dans lequel la	93	67,7
		0-1662	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire	96	45,3
		0-1663	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation	92	65,8
		0-1664	Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu	94	66,5
		0-1665	L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire	96	28,9
		0-1666	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages	96	22,1
		0-1667	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants	95	21,8
		0-1668	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants	96	32,3
		0-1642	La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est évaluée	94	28,2

Tableau 59: Résultats obtenus pour la qualité des pratiques de collaboration interprofessionnelle (suite)

	0-1645	À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation	95	63,2
	0-1673	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration	95	57,4
	0-1670	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences	68	39,7
	0-1552	Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires	64	56,3
	0-1640	Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires	65	27,7
Collaboration entre formateurs (52,1%)	0-1678	Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire	28	39,3
	0-1679	Le formateur a accès à une personne ressource reconnue pour son expertise en matière de formation documentaire au sein de son établissement	28	57,1
	0-1680	Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires	28	59,8
Collaboration (autres) (21,8%)	0-1725	Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à la disposition du formateur	28	33,9
	0-1686	Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles	15	13,3
	0-1687	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement	19	10,5

Collaboration avec l'enseignant universitaire

La moyenne pour cette catégorie est de 59,5 %. Cette catégorie regroupe 32 critères destinés à mesurer la collaboration entre le bibliothécaire-formateur et l'enseignant universitaire. Sept critères ont été soumis uniquement aux enseignants universitaires (0-1677, 0-1556, 0-1629, 0-1530, 0-1671, 0-1672, 0-1674), alors que 23 ont été soumis également aux bibliothécaires (0-1501, 0-1669, 0-1555, 0-1554, 0-1558, 0-1559, 0-1658, 0-1659, 0-1660, 0-1661, 0-1662, 0-1663, 0-1664, 0-1665, 0-1666, 0-1667, 0-1668, 0-1642, 0-1645, 0-1673, 0-1670, 0-1552, 0-1640) et deux critères ont aussi été soumis aux étudiants (0-1511 et 0-1619).

Pour cette catégorie, les critères ayant obtenu les résultats les plus élevés sont *Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires* (0-1674) avec 93,8 % et *Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur* (0-1671) avec un résultat de 93,1 %. Dix-sept critères ont obtenu des résultats inférieurs à 60 % (0-1501, 0-1629, 0-1669, 0-1558, 0-1559, 0-1658, 0-1659, 0-1662, 0-1665, 0-1666, 0-1667, 0-1668, 0-1642, 0-1673, 0-1670, 0-1552 et

0-1640). Six de ces critères présentent des résultats se situant sous la barre des 30 % (0-1669, 0-1665, 0-1666, 0-1667, 0-1642 et 0-1640). Les six résultats les plus faibles ayant été obtenus se situent sous la barre des 30 % (0-1669, 0-1665, 0-1666, 0-1667, 0-1642 et 0-1640).

Collaboration entre formateurs

La moyenne pour la catégorie *Collaboration entre formateurs* est de 52,1 %. De par sa spécificité, il est à noter que seulement des bibliothécaires-formateurs ont été sollicités pour se prononcer sur les trois critères regroupés dans cette catégorie.

Le critère ayant obtenu le résultat le plus élevé, soit 59,8 %, est *Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires* (0-1680). Le critère ayant obtenu le plus faible résultat avec 39,3 % est *Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire* (0-1678).

Collaboration (autres)

La moyenne pour cette catégorie est de 21,8 %. Seulement des bibliothécaires-formateurs ont été sollicités pour se prononcer sur les trois critères regroupés dans cette catégorie. Il s'agit du résultat le plus faible en ce qui a trait à la collaboration, et ce, parmi toutes les catégories regroupant les critères de qualité des pratiques de formation documentaire.

Le critère ayant obtenu le résultat le plus élevé, soit 33,9 %, est *Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique sont mises à la disposition du formateur* (0-1725). Les deux autres critères, soit *Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles* (0-1686) et *Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement* (0-1687) ont obtenu respectivement des résultats de 13,3 % et de 10,5 %.

Phase d'expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire

La phase d'évaluation a consisté en l'analyse et en l'interprétation des données collectées lors de la phase de mesure. Rappelons que ces données, recueillies par questionnaires, ont été retournées au comité de travail qui les a compilées dans le but de produire un rapport faisant état de la réalité de chacun des établissements participants. Toutes ces données ont été compilées avec le logiciel Qualiticiel développé par le chercheur principal. Ce logiciel a également permis de générer les rapports soumis aux cercles de qualité ainsi qu'un rapport présentant les données compilées à l'échelle du réseau. C'est à l'aide de ces deux rapports que les cercles de qualité ont procédé à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire.

L'évaluation s'est déroulée à deux niveaux: localement dans six établissements du réseau de l'Université du Québec, par la mise en place d'un cercle de qualité et à l'échelle du réseau par le comité de travail. Il importe de rappeler que la tâche d'un cercle de qualité consistait à identifier les forces et les opportunités d'amélioration (points faibles) des pratiques de formation documentaire ainsi qu'à les ordonner respectivement selon leur magnitude[42] ou importance. Les cercles de qualité devaient également identifier les causes attribuables aux principaux points faibles retenus. Chaque cercle de qualité a colligé les informations dans un rapport d'évaluation préformaté. Les rapports locaux ont été acheminés au comité de travail. Lors de l'évaluation des résultats à l'échelle du réseau, le comité de travail a mis en perspective les résultats obtenus par chacun des établissements avec les résultats obtenus à l'échelle du réseau, et ce, dans le but de dégager des tendances systémiques. Le rapport global de qualité a été complété par le comité de travail en août 2015[43].

Ce chapitre présente l'évaluation globale des résultats de qualité obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec. Ces derniers sont présentés en réponse aux deux

questions de recherche visant à identifier les forces et les points faibles en matière de pratiques de formation documentaire.

Résultats obtenus pour la question de recherche visant à identifier les forces en matière de pratiques de formation documentaire

La question de recherche et la sous-question visant à identifier les forces en matière de pratiques de formation documentaire étaient formulées comme suit:

> Quelles sont les forces du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
>
> -Quelles sont les forces jugées les plus importantes?

Afin de répondre à ces questions de recherche, le comité de travail avait pour tâche d'analyser les rapports des cercles de qualité de manière à identifier les forces à l'échelle du réseau et à les ordonner selon leur magnitude. Parmi toutes les forces identifiées par les cercles de qualité, on en retrouvait de 2 à 11 selon l'établissement. La priorisation des forces identifiées a été effectuée à l'aide de la technique du vote pondéré, aussi appelée la méthode de Blake et Mouton (Haute Autorité de santé, 2000[370]). Il avait préalablement été demandé aux cercles de qualité d'ordonner les forces identifiées selon leur magnitude, les plus importantes étant présentées en premier.

Une fois que les cercles de qualité ont transmis leur rapport au comité de travail, une valeur pondérée a été attribuée à chacune des forces priorisées par les cercles de qualité. Le tableau 60[44][564] précise la valeur pondérée attribuée à chaque force identifiée par les cercles de qualité.

Tableau 60: Valeurs pondérées attribuées aux forces identifiées par chacun des cercles de qualité

Priorité accordée	Cercle de qualité U3 Forces identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U6 Forces identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U1 Forces identifiées	Valeur attribuée
1	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.	11	Les formateurs présentent adéquatement les objectifs en début de formation.	11	Les expertises des bibliothécaires et leurs connaissances de la littérature liée aux disciplines dans lesquelles ils interviennent.	11
2	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées.	10	Le déroulement de la formation est respecté ou adapté en fonction des besoins.	10	La qualité de la relation avec les enseignants : flexibilité, disponibilité, fiabilité, assiduité.	10
3	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.	9	Les stratégies de communication sont bonnes - accueil, empathie, aisance devant le groupe, respect, accessibilité du formateur, etc.	9	La qualité de la relation avec les étudiants : disponibilité, empathie.	9
4	Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires.	8	Dans l'ensemble, le matériel utilisé est adéquat et bien présenté.	8	La structure et les objectifs des formations sont clairs	8
5	Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire.	7	Sauf pour le rythme du déroulement de certaines formations, la gestion du temps est bonne - la formation commence à l'heure, tout est prêt à temps.	7	Le matériel et les équipements utilisés par les formateurs sont adéquats.	7
6	Clarté de la présentation	6	Disponibilité du formateur	6	L'accès au matériel complémentaire à la formation	6
7	Adéquation du matériel de présentation.	5	Les connaissances disciplinaires sont bien maîtrisées et les ressources proposées sont pertinentes.	5		
8	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation documentaire.	4	Collaboration avec l'enseignant universitaire	4		
9	Attitude du formateur	3	Les locaux ou les laboratoires sont adéquats.	3		
10	Gestion du temps imparti à la formation.	2	La maîtrise des technologies par le formateur est jugée suffisante.	2		
11	Infrastructure informatique.	1				

Priorité accordée	Cercle de qualité U4 Forces identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U5 Forces identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U2 Forces identifiées	Valeur attribuée
1	Disponibilité des bibliothécaires	11	Disponibilité du formateur	11	Connaissances disciplinaires du formateur.	11
2	Reconnaissance des connaissances disciplinaires	10	Gestion du temps	10	Prestation (principalement la conception des formations, les objectifs d'apprentissage et la disponibilité du formateur.	10
3	Stratégie favorisant la communication	9	Infrastructure	9		
4	Gestion du temps	8	Structure des formations documentaires (déroulement et ordre logique)	8		

Note: L'ordre d'apparition des cercles de qualité a été établi sur la base du nombre de forces identifiées au sein de leur établissement.

Les valeurs associées aux forces identifiées ont été attribuées selon un ordre décroissant de manière à respecter l'ordre de mise en priorité effectuée par les cercles de qualité. De plus, la même valeur de départ a été attribuée à la première force identifiée par chacun des cercles de qualité afin d'assurer qu'elles aient toutes le même poids selon leur ordre d'importance. Dans le cas présent, puisque le plus grand nombre de forces identifiées par un cercle de qualité est 11, cette valeur a été retenue comme point de départ pour la première force identifiée par chacun des cercles de qualité. Par la suite, cette valeur a été décrémentée de 1 pour chacune des forces suivantes.

Une fois les valeurs attribuées à chacune des forces, elles ont été regroupées sémantiquement par le groupe de travail, créant ainsi des catégories (la terminologie utilisée par les cercles de qualité étant hétérogène, plusieurs formulations ont été employées pour décrire des forces similaires). La sommation des valeurs attribuées à chacune des forces associées à une catégorie a permis d'attribuer une valeur pondérée à chacune des catégories de forces. Le groupe de travail a ensuite ordonné les catégories de forces sur la base de ces valeurs pondérées, permettant ainsi d'établir un ordre de priorité des forces à l'échelle du réseau. La figure 15 présente les catégories de forces identifiées à l'échelle du réseau et priorisées par le comité de travail.

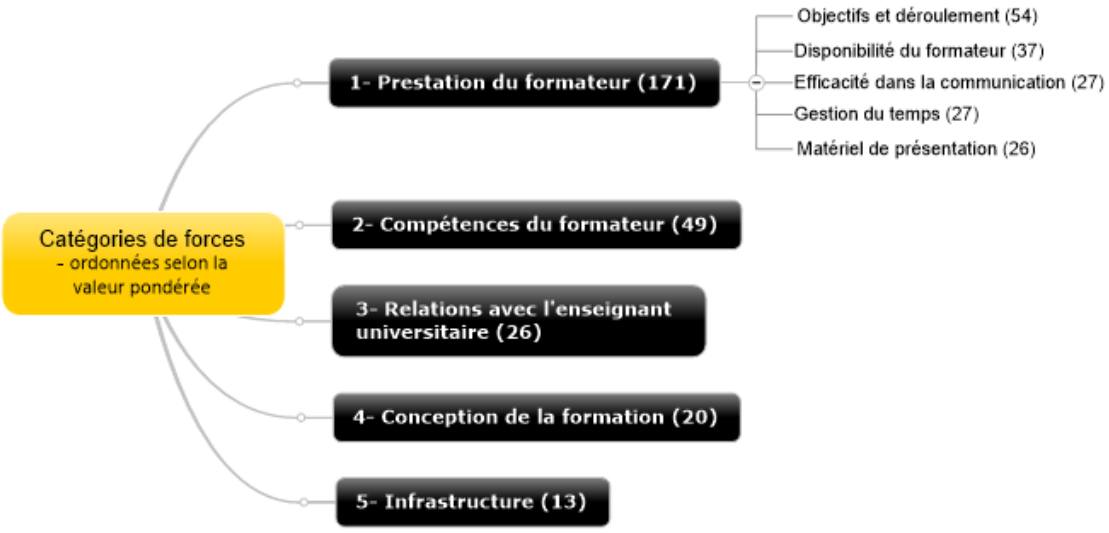


Figure 15: Catégories de forces identifiées dans le réseau de l'Université du Québec ordonnées selon leur valeur pondérée

La *Prestation du formateur* 216 présente une magnitude nettement plus élevée en comparaison des autres catégories de forces. En effet, cette catégorie de force présente une valeur pondérée de 171, alors que la deuxième catégorie de forces identifiée affiche une valeur pondérée de 49. Cet écart provient du fait que plusieurs cercles de qualité ont identifié un nombre plus important de forces relatives à la *Prestation du formateur* qui ont elles-mêmes été regroupées en sous-catégories, telles que O*bjectifs et déroulement*, D*isponibilité du formateur*, E*fficacité dans la communication*, G*estion du temps* et M*atériel de présentation*. Par souci de congruence, les forces qui ont été regroupées en catégories l'ont été en respectant, autant que possible, les catégories retenues lors de la phase de validation des critères de qualité.

Les autres catégories de forces identifiées sont les *Compétences du formateur* 218 (49), la *Relation avec l'enseignant universitaire* 219 (26), la *Conception de la formation* 220 (20) et l'*Infrastructure* 221 (13). Ces catégories de forces sont décrites dans les sections suivantes.

Prestation du formateur

La prestation du formateur a été identifiée comme étant la catégorie de forces ayant présenté la plus grande magnitude à l'échelle du réseau. En effet, tous les cercles de qualité l'ont identifiée comme étant la catégorie présentant la plus grande magnitude par la somme des valeurs pondérées. La figure 16 présente chacune des forces qui ont été catégorisées par le comité de travail. Le lecteur pourra remarquer que la valeur pondérée de 171 attribuée à la catégorie *Prestation du formateur* provient de la somme des valeurs attribuées à chacune des forces identifiées localement par les cercles de qualité. Il est à noter que les énoncés précisant les forces sont fortement inspirés des énoncés des critères de qualité sur lesquels se sont basés les membres des cercles de qualité lors du processus d'évaluation.

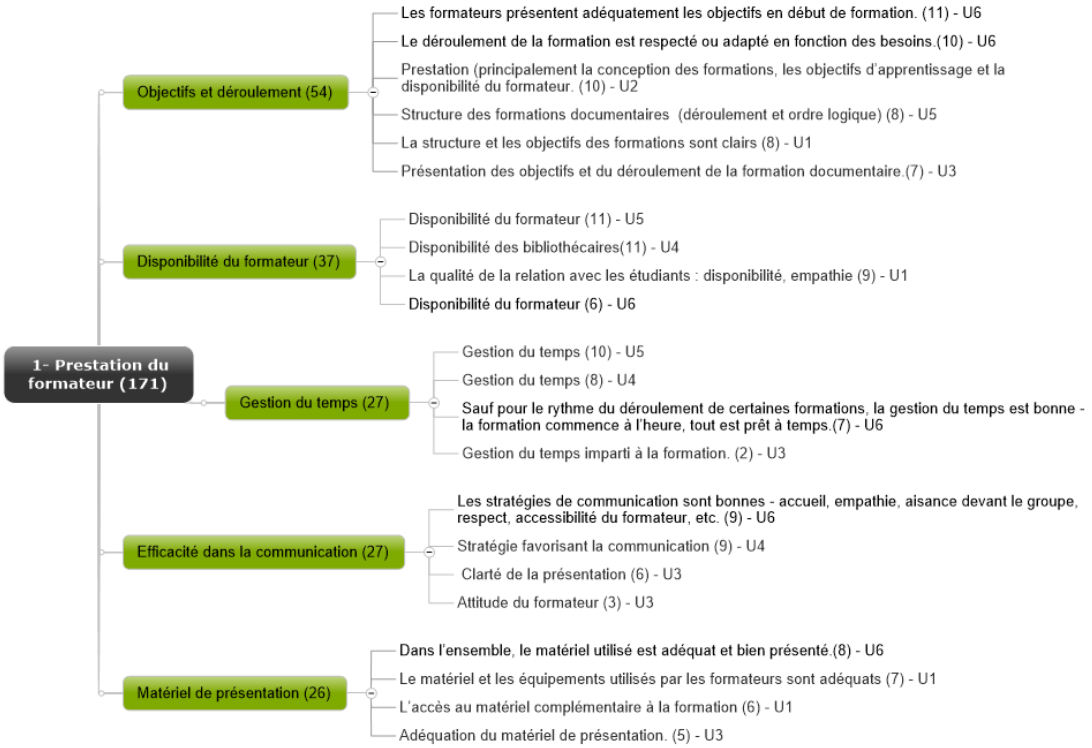


Figure 16: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Prestation du formateur* (ordonnées par valeur pondérée)

Les 22 forces identifiées par les cercles de qualité qui relèvent de la *Prestation du formateur* ont été regroupées dans les sous-catégories suivantes: *Objectifs et déroulement, Disponibilité du formateur, Gestion du temps, Efficacité dans la communication* et *Matériel de présentation.*

La valeur pondérée de la sous-catégorie de forces *Objectifs et déroulement* (54) se démarque des valeurs pondérées des autres sous-catégories, suivie par la sous-catégorie *Disponibilité du formateur* (37). Quant aux trois autres sous-catégories, la magnitude des valeurs pondérées se situe dans une plage limitée de valeurs (variant entre 26 et 27).

Le tableau 61 précise la valeur pondérée attribuée à chaque force associée à la *Prestation du formateur* selon l'ordre d'importance déterminé par les cercles de qualité. Cette valeur pondérée correspond au chiffre entre parenthèses présenté à la droite de chaque force dans la figure 16.

Tableau 61: Valeurs pondérées attribuées aux forces associées à la *Prestation du formateur* selon l'ordre d'importance déterminé par les cercles de qualité

Cercles de qualité	Ordre d'importance attribué aux forces identifiées	Valeurs pondérées attribuées	Somme des valeurs pondérées
U1	3e	9	30
	4e	8	
	5e	7	
	6e	6	
U2	2e	10	10
U3	5e	7	23
	6e	6	
	7e	5	
	9e	3	
	10e	2	
U4	1re	11	28
	3e	9	
	4e	8	
U5	1re	11	29
	2e	10	
	4e	8	
U6	1er	11	51
	2e	10	
	3e	9	
	4e	8	
	5e	7	
	6e	6	
		Total	171

La section suivante décrit la deuxième force en importance identifiée par les cercles de qualité.

Compétences du formateur

La catégorie de forces *Compétences du formateur* présente la deuxième valeur pondérée en importance parmi les catégories de forces retenues. La figure 17 illustre l'ensemble des forces associées à cette catégorie.

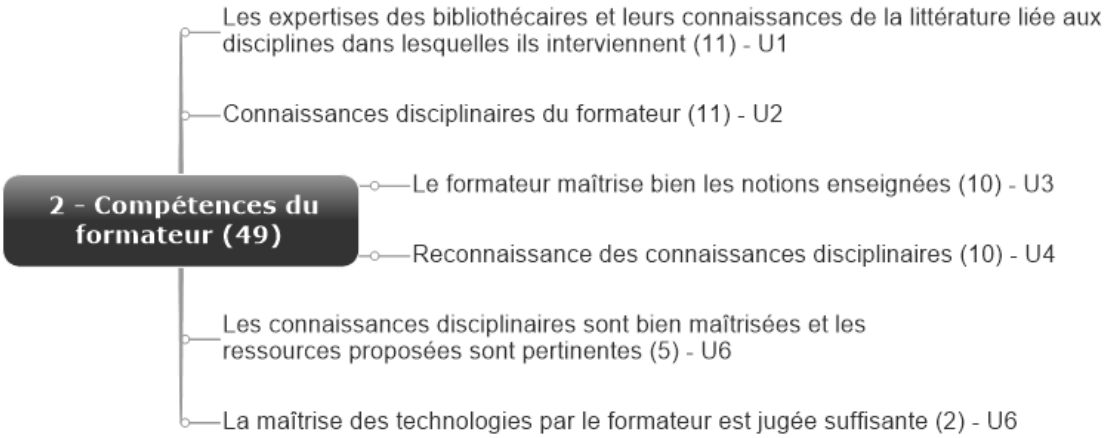


Figure 17: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Compétences du formateur* (ordonnées par valeur pondérée)

Cette catégorie de forces regroupe les forces ayant trait à l'expertise des bibliothécaires, à leurs connaissances disciplinaires, à leur maîtrise des notions enseignées ainsi qu'à leur maîtrise des technologies. Cinq des six cercles de qualité (U1, U2, U3, U4 et U6) ont identifié des forces associées aux *Compétences du formateur*. Pour quatre de ces cinq cercles de qualité (U1, U2, U3, U4), les compétences du formateur ont été ciblées comme la principale ou la deuxième force identifiée au sein de leur établissement.

Relation avec l'enseignant universitaire

La qualité de la *Relation avec l'enseignant universitaire* représente la troisième catégorie de forces en importance identifiées par l'ensemble des cercles de qualité. Les forces associées à cette catégorie ont été identifiées par trois cercles de qualité (U1, U3, U6). La figure 18 illustre l'ensemble des forces associées à cette catégorie.

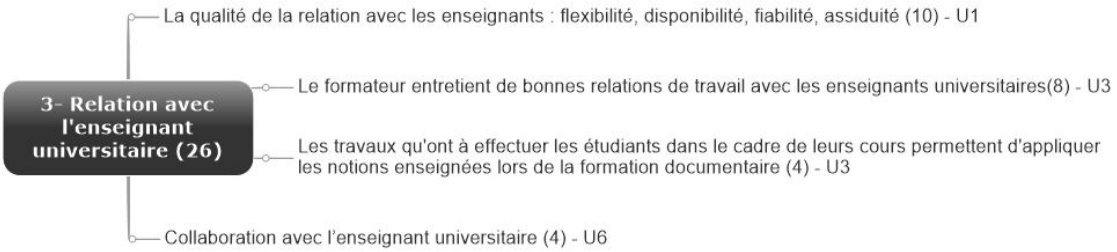


Figure 18: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Relation avec l'enseignant universitaire* (ordonnées par valeur pondérée)

Cette catégorie de force se réfère à la qualité de la relation avec l'enseignant universitaire (U1, U3) et à la collaboration avec l'enseignant universitaire (U3, U6). Pour un cercle de qualité (U1), il s'agit de la deuxième force identifiée en ordre d'importance (valeur de 10).

Conception de la formation

La catégorie de forces *Conception de la formation* regroupe deux forces identifiées par un seul cercle de qualité (U3). Comme le présente la figure 19, ces forces se réfèrent aux méthodes d'enseignement et au contenu, les deux se rattachant à la conception des formations documentaires.

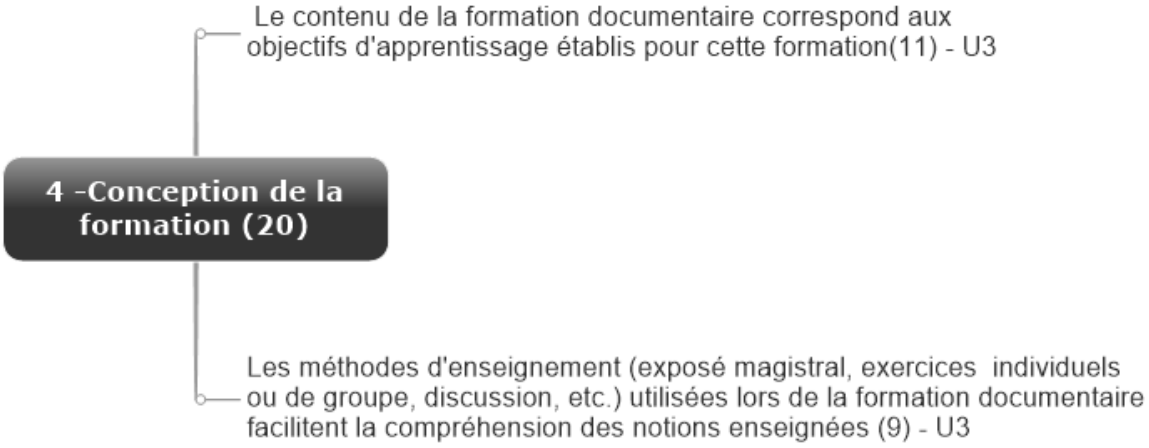


Figure 19: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Conception la formation* (ordonnées par valeur pondérée)

Infrastructure

La catégorie de forces *Infrastructure* regroupe des forces identifiées par trois cercles de qualité (U3, U5, U6). Telles que présentées dans la figure 20 ces forces se réfèrent à l'infrastructure physique (locaux et laboratoires) et à l'infrastructure informatique.

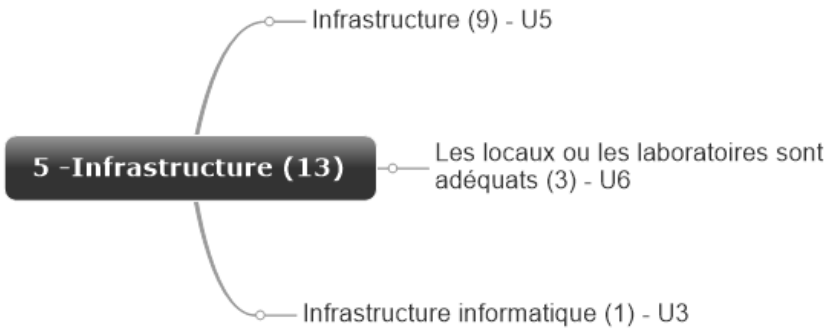


Figure 20: Forces identifiées par les cercles de qualité associées à la catégorie de forces *Infrastructure* (ordonnées par valeur pondérée)

Résultats obtenus pour la question de recherche visant à identifier les points faibles en matière de pratiques de formation documentaire

La question de recherche et la sous-question visant à identifier les points faibles en matière de pratiques de formation documentaire étaient formulées comme suit:

> Quels sont les principaux points faibles (opportunités d'amélioration) du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
> -Quels sont les points faibles jugés les plus importants?
> -Quelles sont les causes, classées selon leur degré d'importance, des points faibles jugés les plus importants?

Afin de répondre à ces questions de recherche, le comité de travail avait pour tâche d'analyser les rapports des cercles de qualité de manière à identifier les points faibles à l'échelle du réseau et à les ordonner selon leur degré de magnitude. Parmi tous les points faibles identifiés, on en retrouvait de 2 à 6, selon l'établissement. La mise en priorité des points faibles identifiés a été effectuée à l'aide de la même technique que celle utilisée pour la mise en priorité des forces, soit la méthode de Blake et Mouton (Haute Autorité de santé, 2000 370). En raison de la variation du nombre de forces et de points faibles identifiés,

les valeurs pondérées accordées aux forces et celles accordées aux points faibles ne peuvent être comparées entre elles sur la base de leur nombre. Seul l'ordre de grandeur des valeurs attribuées aux forces et aux points faibles a été utilisé afin de les classifier par ordre d'importance. Le tableau 62 illustre le nombre de points faibles identifiés par chacun des cercles de qualité ainsi que les valeurs pondérées qui furent attribuées dans chacun des cas.

Tableau 62: Valeurs pondérées attribuées aux points faibles identifiés par chacun des cercles de qualité

Priorité accordée	Cercle de qualité U1		Cercle de qualité U2		Cercle de qualité U6	
	Points faibles identifiés	Valeur attribuée	Points faibles identifiés	Valeur attribuée	Points faibles identifiés	Valeur attribuée
1	Les méthodes d'enseignement et la quasi-absence d'activités d'apprentissage.	6	Collaboration (formations obligatoires à intégrer aux plans plan de cours; durée et récurrence des formations documentaires; collaboration avec les autres professionnels).	6	Les données collectées dénotent certaines lacunes dans les outils et stratégies pédagogiques des formateurs.	6
2	La collaboration avec les enseignants et les ressources professionnelles (bibliothécaires, techno pédagogues, moniteurs, démonstrateurs): intégration plus systématique de la formation dans les cours et dans le parcours du programme.	5	Activités d'apprentissage (activités à faire en ligne, en dehors des heures de cours; matériel accessible).	5	Les pratiques de formation documentaire connaissent une implantation irrégulière au gré de négociations avec chaque enseignant.	5
3	La durée des séances, le nombre de formations, la pratique et l'intégration des connaissances par les étudiants.	4	Charge de travail du formateur.	4	La charge de travail du formateur semble problématique.	4
4	La qualité et la disponibilité des espaces : grandeur des salles, équipements audiovisuels et postes informatiques.	3	Formation initiale et continue.	3		
5	L'absence d'évaluation des apprentissages.	2	Infrastructures	2		
6	Énonciation, cadrage et promotion clarifiés de nos formations documentaires.	1				

Priorité accordée	Cercle de qualité U3		Cercle de qualité U4		Cercle de qualité U5	
	Points faibles identifiés	Valeur attribuée	Points faibles identifiés	Valeur attribuée	Points faibles identifiés	Valeur attribuée
1	Développer des méthodes d'enseignement qui suscitent l'intérêt, la participation et les interactions des étudiants tout au long de la formation documentaire.	6	Collaboration avec l'enseignant universitaire	6	Collaboration	6
2	Collaboration avec l'enseignant universitaire.	5	Conception et contenu des ateliers : intégration des notions en lien avec les objectifs/travaux du cours et accompagnement de l'étudiant	5	Méthodes d'enseignement	5

Note: L'ordre d'apparition des cercles de qualité a été établi sur la base du nombre de points faibles identifiés au sein de leur établissement.

Une fois les valeurs attribuées à chacun des points faibles identifiés, ces derniers ont été regroupés sémantiquement par le comité de travail, créant ainsi des catégories. Ces catégories ont ensuite été ordonnées en fonction de la somme des valeurs attribuées à chacun des points faibles regroupés dans une catégorie. Les catégories de points faibles

identifiées à l'échelle du réseau et mises en priorité par le comité de travail sont présentées à la figure 21.

Figure 21: Catégories de points faibles identifiés dans le réseau de l'Université du Québec ordonnées selon leur valeur pondérée

Les points faibles *Collaboration* 224 (37) et *Méthodes pédagogiques* 226 (33) présentent une magnitude élevée lorsqu'ils sont comparés aux autres catégories de points faibles identifiées. Les deux premières catégories se distinguent nettement des cinq autres, en tenant compte de la valeur pondérée de chacune d'entre elles, *Charge de travail du formateur* 228 (8), *Infrastructure* 228 (5), *Formation continue* 229 (3) *Évaluation des apprentissages* 229 (2) et *Promotion* 230 (1).

Collaboration

La collaboration a été identifiée comme la catégorie de points faibles ayant présenté la plus grande magnitude des points faibles à l'échelle du réseau. Il importe de mentionner que tous les cercles de qualité (U1, U2, U3, U4, U5 et U6) l'ont identifiée en première ou deuxième position comme l'opportunité d'amélioration la plus importante. Un cercle de

qualité (U1) a identifié deux points faibles jugés distincts, que le comité de travail a associé au problème de collaboration (*La collaboration avec les enseignants et les ressources professionnelles* et *La durée des séances, le nombre de formations, la pratique et l'intégration des connaissances par les étudiants*). Cet exercice a eu pour effet d'augmenter de quatre points la valeur pondérée accordée au point faible *Collaboration*. Le tableau 63 présente les valeurs pondérées associées aux problèmes de collaboration identifiés par les différents cercles de qualité.

Tableau 63: Valeurs pondérées attribuées aux points faibles associés à la *Collaboration* selon l'ordre d'importance déterminé par les cercles de qualité

Cercles de qualité	Ordre d'importance attribué aux points faibles identifiés	Valeurs pondérées attribuées	Somme des valeurs pondérées
U1	2e	5	9
	3e	4	
U2	1er	6	6
U3	2e	5	5
U4	1er	6	6
U5	1er	6	6
U6	2e	5	5
		Total	37

La figure 22 présente les énoncés de points faibles identifiés par les cercles de qualité et qui ont été associés au problème de collaboration.

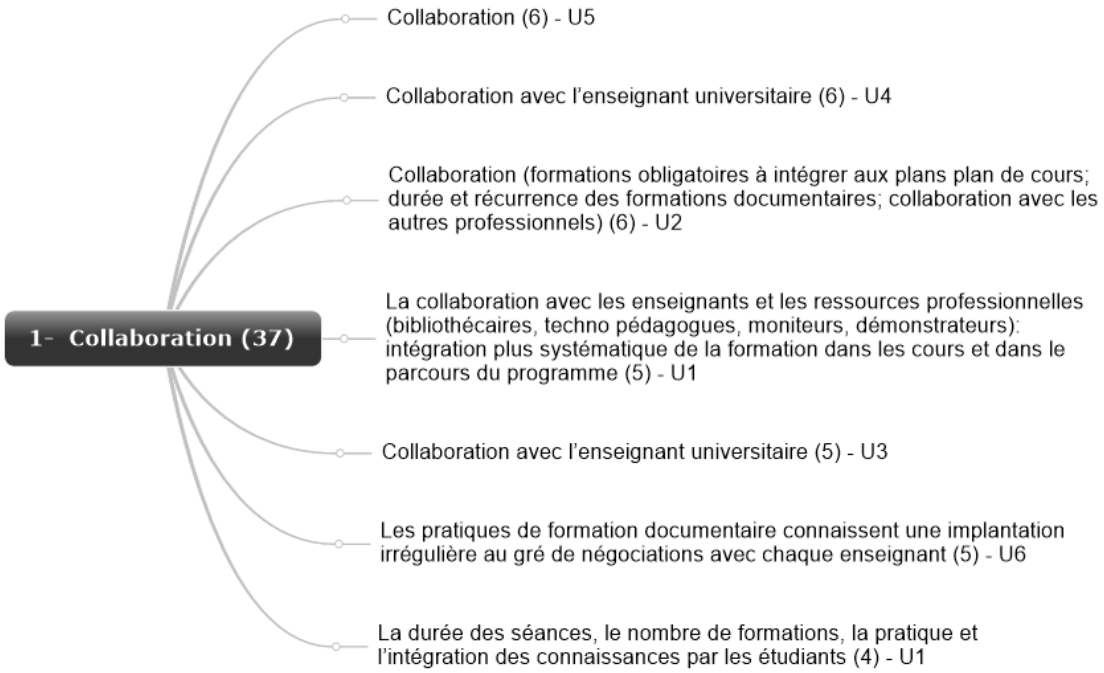


Figure 22: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Collaboration* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)

Ces énoncés attirent notre attention sur diverses facettes du problème de collaboration. Lorsque l'on établit un lien entre ces énoncés et les résultats de qualité obtenus pour les critères mesurant la qualité de la collaboration interprofessionnelle, il se dégage trois types de collaboration interprofessionnelle:

- la collaboration entre les formateurs et les enseignants universitaires;
- la collaboration entre formateurs;
- la collaboration entre les formateurs et les autres professionnels impliqués dans les différents services universitaires assumant un rôle dans le développement des compétences informationnelles.

Or, ces trois types de collaboration interprofessionnelle posent problème selon l'évaluation des cercles de qualité.

Méthodes pédagogiques

Les points faibles liés aux méthodes pédagogiques ont été regroupés dans la deuxième catégorie de points faibles identifiés à l'échelle du réseau. Les cercles de qualité ont accordé pratiquement autant d'importance à ce problème qu'au problème de

collaboration. Ce problème a été identifié par tous les cercles de qualité (U1, U2, U3, U4, U5 et U6) comme une opportunité d'amélioration en première ou deuxième position. En effet, les valeurs pondérées associées à ces problèmes sont d'un ordre de grandeur comparable. La figure 23 présente les énoncés de points faibles identifiés par les cercles de qualité et associés à la catégorie *Méthodes pédagogiques*.

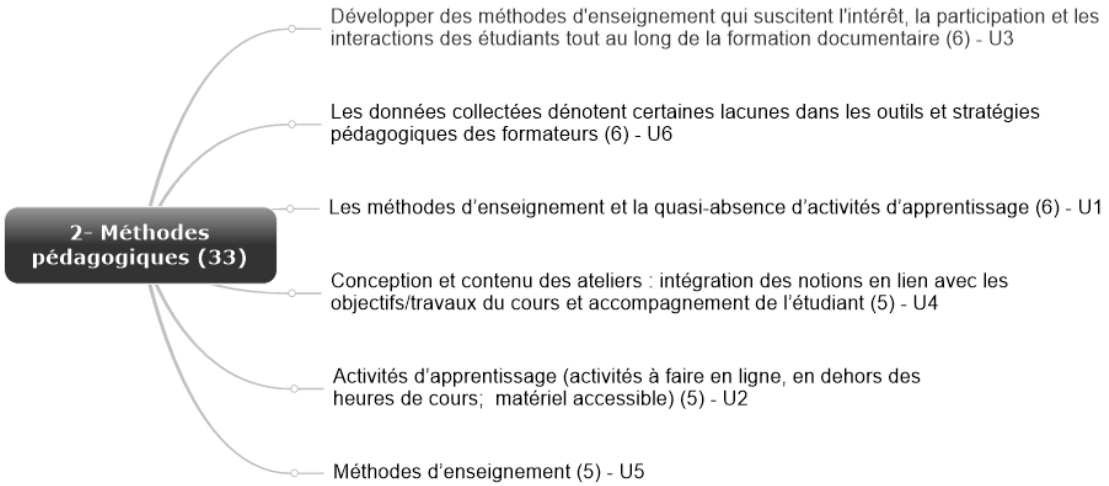


Figure 23: Énoncés des points faibles associés à la catégorie *Méthodes pédagogiques* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par valeur pondérée)

Les énoncés de points faibles associés à la catégorie *Méthodes pédagogiques* relèvent principalement des aspects suivants: les méthodes d'enseignement, les stratégies pédagogiques (incluant les activités d'apprentissage), l'arrimage des formations avec les objectifs des cours universitaires et l'accompagnement des étudiants dans le développement de leurs compétences informationnelles. Aussi, le problème énoncé par le cercle de qualité U3 a été formulé en termes de solution et non de point faible. Cet énoncé attire cependant l'attention sur un problème lié à la participation et à l'interaction des étudiants lors de la formation documentaire.

Un cercle de qualité (U6) souligne également le fait que le matériel pédagogique est parfois non «accessible», ou qu'il «présente certaines lacunes ou est absent».

Charge de travail du formateur

La catégorie de points faibles *Charge de travail du formateur* regroupe seulement deux énoncés de points faibles identifiés en troisième position par deux cercles de qualité (U2, U6), ce qui explique la valeur pondérée (8) plus faible que les valeurs accordées aux catégories *Collaboration* et *Méthodes pédagogiques*. La figure 24 présente ces énoncés.

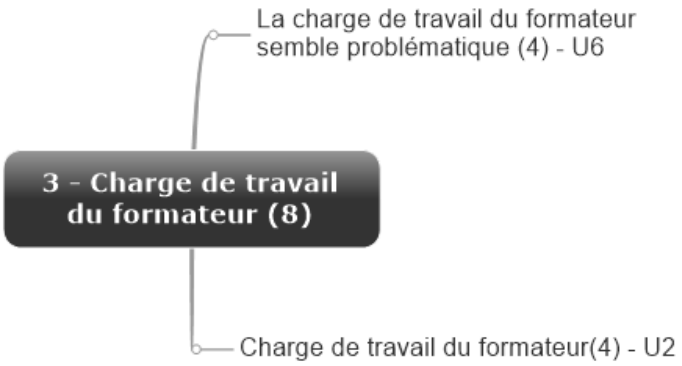


Figure 24: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Charge de travail du formateur* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)

Infrastructure

La catégorie de point faible *Infrastructure* regroupe deux points faibles identifiés par deux cercles de qualité (U1, U2). Comme le présente la figure 25, ces points faibles se réfèrent à l'infrastructure ainsi qu'à la qualité et à la disponibilité des espaces.

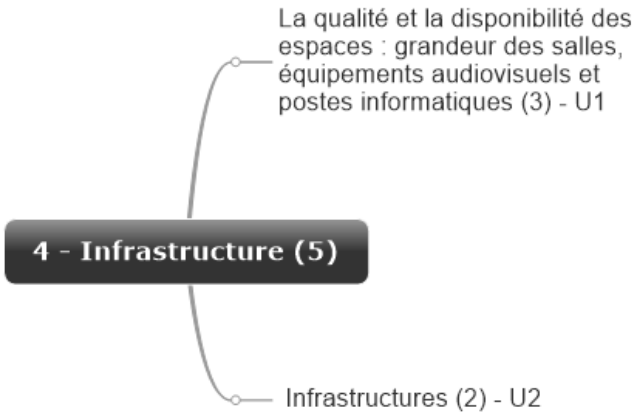


Figure 25: Énoncés de points faibles associés à la catégorie *Infrastructure* identifiés par les cercles de qualité (ordonnés par leur valeur pondérée)

Formation continue

La catégorie de points faibles *Formation continue* a été identifiée par un cercle de qualité (U2) comme un point faible représentant une opportunité d'amélioration. La figure 26 présente cet énoncé.

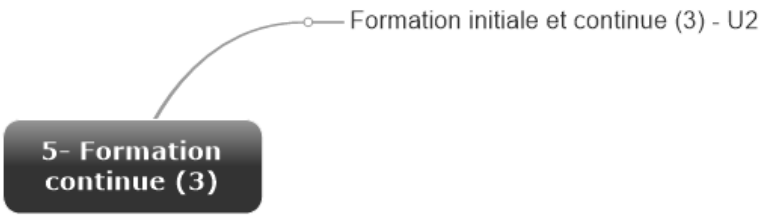


Figure 26: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Formation continue*

Évaluation des apprentissages

Un cercle de qualité (U1) a identifié l'*Évaluation des apprentissages* comme un point faible représentant une opportunité d'amélioration. Cette opportunité d'amélioration se réfère à l'absence d'évaluation des apprentissages en matière de compétences informationnelles acquises. La figure 27 présente cet énoncé.

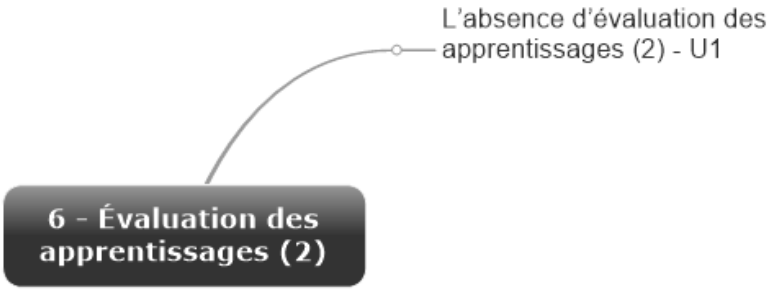


Figure 27: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Évaluation des apprentissages*

Promotion de la formation documentaire

Un cercle de qualité (U1) a identifié comme une opportunité d'amélioration la *Promotion de la formation documentaire*. Ce point faible se réfère à l'énonciation, au cadrage et à la promotion des formations documentaires. Il est présenté à la figure 28.

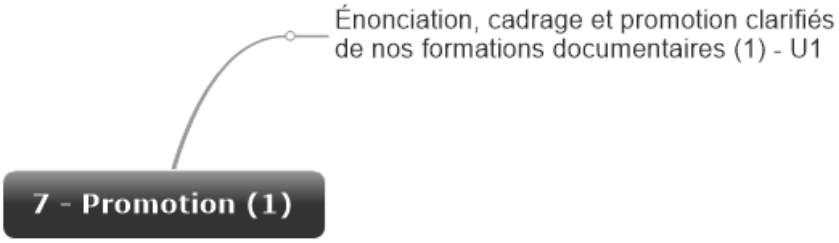


Figure 28: Énoncé d'un point faible identifié par un cercle de qualité associé à la catégorie *Promotion*

Les causes associées aux principaux points faibles identifiés

Les membres des cercles de qualité ont été invités à identifier et à mettre en ordre d'importance les causes associées aux principaux points faibles retenus[45] [564]. Il importe de rappeler que les directives données aux membres des cercles de qualité précisaient d'identifier les causes en deux étapes. La première consistait en l'identification de toutes les causes possibles en effectuant un remue-méninge, sans en discriminer l'importance. La seconde consistait à analyser l'ensemble des causes identifiées par le remue-méninge afin d'identifier et de classifier les causes jugées les plus importantes. Lors de la formation au processus d'évaluation offerte par le chercheur principal de cette étude, les membres des cercles de qualité ont été initiés au principe de Pareto qui stipule que le fait de régler 20 %

des principales causes associées à un problème permet de régler 80 % du problème. C'est à partir des principales causes retenues par les cercles de qualité que le comité de travail a effectué une synthèse à l'échelle du réseau pour les catégories de points faibles suivantes: *Collaboration* 231, *Méthodes pédagogiques* 240 et *Charge de travail du formateur* 249. Cette synthèse s'appuie sur une priorisation des causes retenues par les cercles de qualité. Cette dernière a été effectuée en utilisant la technique du vote pondéré qui a également été utilisée pour prioriser des forces et des faiblesses. Cette technique a cependant été adaptée en raison même du principe de Pareto dans le but de dégager les causes les plus importantes. À cet effet, les cinq premières causes classifiées par les cercles de qualité se sont vu attribuer les valeurs de 6, 5, 4, 3, 2, alors que toutes les causes suivantes se sont vu attribuer la valeur 1, et ce, dans le but explicite de donner le plus de poids aux causes que les cercles de qualité jugent les plus importantes. L'ensemble des causes associées sont présentées ci-après pour chacun des points faibles retenus par les cercles de qualité.

Collaboration

La collaboration a été ciblée comme point faible par tous les cercles de qualité. Chacune des causes associées à ce point faible est présentée dans le tableau 64 selon le rang de priorité qui lui a été octroyé par les cercles de qualité. La valeur attribuée pour le vote pondéré a été déterminée selon le rang de priorité accordé par les cercles de qualité.

Tableau 64: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration*

Priorité accordée	Cercle de qualité U3 Causes identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U6 Causes identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U4 Causes identifiées	Valeur attribuée
1	Certains enseignants sont peu sensibilisés à l'importance de l'enseignement des compétences informationnelles.	6	L'offre de service de formation documentaire est peu formalisée et chaque formateur gère sa pratique au mieux de ses connaissances.	6	Absence de politiques départementales/institutionnelles sur le développement des compétences informationnelles	6
2	Difficulté de vendre l'importance des compétences informationnelles, de faire passer le message auprès des différents collaborateurs du milieu.	5	Le formateur ne veut pas rater d'opportunité de formation et se met dans une situation de pratique non optimale.	5	Absence d'intégration de cours crédités visant à développer les compétences informationnelles dans les programmes d'étude	5
3	Manque d'orientation stratégique ferme pour intégrer les compétences informationnelles aux programmes.	4	Le formateur doit négocier avec une variété de contextes de formation documentaire (durée, nombre d'étudiants, habiletés de départ hétérogènes et inconnues, etc.)	4	Les professeurs font confiance aux bibliothécaires et souvent ne s'immiscent pas dans la planification du contenu de la formation	4
4	Manque d'intégration du bibliothécaire dans leurs départements respectifs.	3	Le formateur doit négocier avec une variété d'environnements d'apprentissage : classe portable, laboratoire informatique ou classe sans portable.	3		
5	L'absence de local pour l'accueil d'un bibliothécaire sur le département nuit à sa délocalisation.	2	Le formateur conçoit et adapte le matériel de formation à la demande et ponctuellement, souvent en peu de temps.	2		
6	Certaines contraintes informatiques nuisent à la collaboration virtuelle entre enseignants et bibliothécaires.	1	Le formateur conçoit et adapte ses stratégies pédagogiques à la demande et ponctuellement, souvent en peu de temps.	1		

Note: Les cercles de qualité sont présentés selon le nombre de causes identifiées au sein de leur établissement.

Tableau 64: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration (suite)*

Priorité	Cercle de qualité U1 Causes identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U2 Causes identifiées	Valeur attribuée	Cercle de qualité U5 Causes identifiées	Valeur attribuée
1	Surcharge de contenu dans les cours	6	Manque de reconnaissance des compétences informationnelles au sein des programmes	6	La formation aux compétences informationnelles est perçue comme importante, mais ne parvient pas à figurer au palmarès des priorités institutionnelles.	6
2	Manque de temps pour coordonner les activités, de part et d'autre	5	Planification des formations qui n'est pas intégrée	5	Le nombre limité de ressources humaines affecte directement les possibilités de développement.	5
3	Vision différente, voire opposée quant à la finalité de la formation	4	Manque de coordination dans l'offre des formations	4	Manque de sensibilisation à propos de ce service offert par la bibliothèque. Si la question de la formation aux compétences informationnelles n'est pas reconnue comme une priorité institutionnelle, il est alors très difficile d'en faire la promotion et d'inciter les usagers à suivre les formations que la bibliothèque propose.	4
4	Manque de coordination quant aux exercices pratiques et aux évaluations qui suivront	3	Manque de communication, manque de sensibilisation à l'importance des formations	3	Méconnaissance de l'offre de formation documentaire de la part des professeurs. La bibliothèque peut accroitre ses efforts de promotion et de sensibilisation à l'interne auprès de toutes les parties prenantes ou visées par l'offre de formation documentaire.	3
5	Manque de collaboration entre les bibliothécaires et les départements	2	Manque de temps pour intégrer les formations dans les cours	2	Absence de la bibliothèque des périodes scolaires charnières (ex. rentrée scolaire).	2
6	Travail en silo (entre bibliothécaires)	1	Chargés de cours qui changent au fil du temps	1		
7	Aucun arrimage avec les moniteurs et les démonstrateurs qui accompagnent les professeurs	1	Fréquence et récurrence faibles des formations	1		
8	Absence d'accès en mode lecture à l'environnement Moodle du professeur pour suivre l'évolution du cours	1	Pérennité des relations avec les enseignants	1		
9	Absence d'une plateforme Moodle parallèle, déployée par le service des bibliothèques	1	Professeurs pas toujours présents aux formations	1		
10	Une certaine lourdeur administrative, car le professeur est la seule personne ressource qui peut faire le lien avec les bibliothécaires formateurs, ce qui nuit à l'esprit d'initiative	1				
11	Parfois les bibliothèques sont éloignées du lieu d'enseignement	1				
12	Les ressources sont dispersées dans plusieurs lieux	1				
13	Méconnaissance des possibilités de maillage avec la technopédagogue	1				

Note: Les cercles de qualité sont présentés selon le nombre de causes identifiées au sein de leur établissement.

Afin d'effectuer une synthèse des causes liées au problème de collaboration, le comité de travail a classifié l'ensemble des causes selon cinq catégories tout en leur attribuant la valeur accordée à chacune selon la classification effectuée par les cercles de qualité. La

figure 29 présente ces cinq catégories de causes selon leur ordre d'importance déterminée par la technique du vote pondéré.

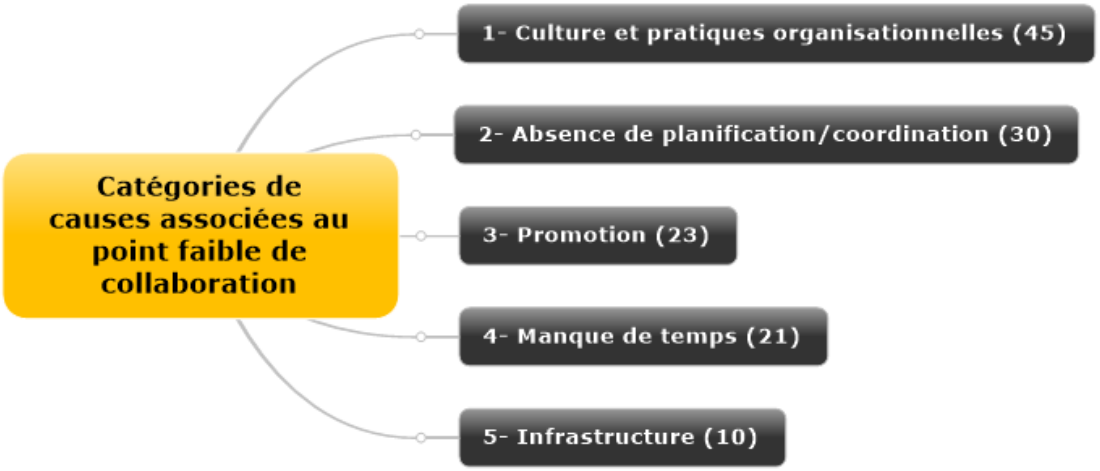


Figure 29: Catégories de causes associées au point faible *Collaboration* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité

La culture et les pratiques organisationnelles représentent la principale catégorie de causes associées à ce point faible. Cette catégorie représente plus du tiers (45/129) des points alloués aux causes pour expliquer le point faible de collaboration, suivie par la catégorie *Absence de planification et de coordination* qui représente un peu plus de 20 % (30/129) des causes attribuables à ce point faible.

Dans les sections suivantes, chacune des catégories de causes est présentée en détail afin de préciser les énoncés de causes identifiés par les membres de cercles de qualité.

La figure 30 énumère toutes les causes associées par les cercles de qualité au point faible *Collaboration* qui ont été classifiées par le comité de travail dans la catégorie *Culture et pratiques organisationnelles*. Le chiffre associé (la couleur du chiffre n'a aucune signification particulière) précise l'ordre d'importance accordée par les cercles de qualité pour les principales causes retenues (en appui au principe de Pareto).

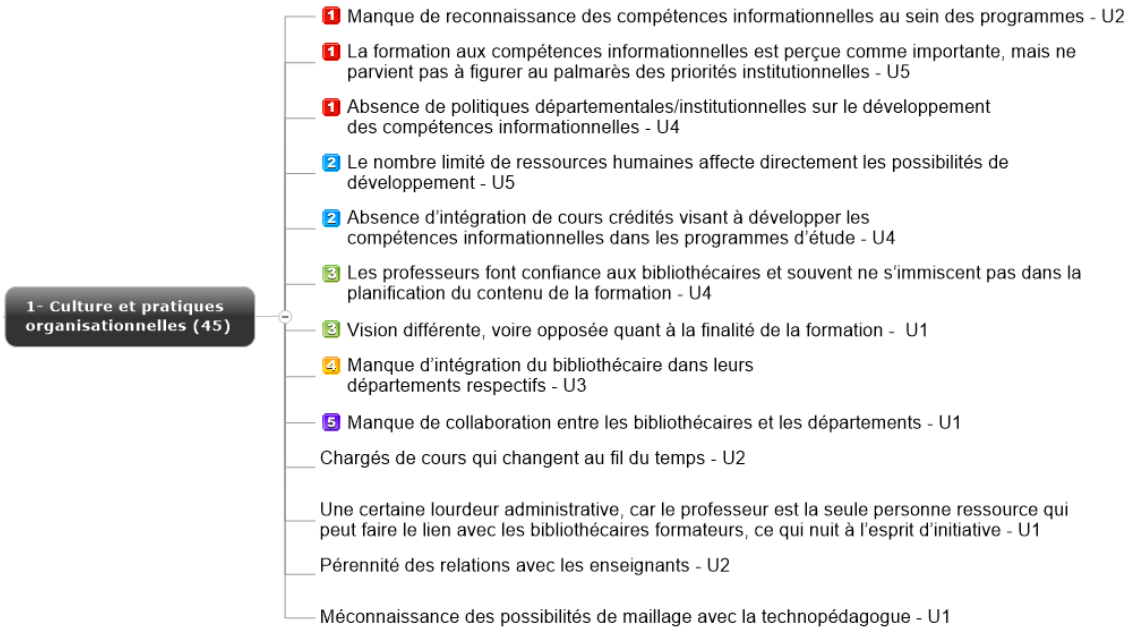


Figure 30: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Culture et pratiques organisationnelles*

La catégorie de causes *Culture et pratiques organisationnelles* se réfère, entre autres, au manque de reconnaissance institutionnelle à l'égard de l'importance des compétences informationnelles, au manque d'intégration des bibliothécaires dans les départements, et à la difficulté d'établir des relations durables avec les enseignants universitaires. Cette catégorie de causes est celle qui obtient la plus grande valeur (45) selon l'ordre d'importance identifiée par les cercles de qualité. Cinq des six cercles de qualité (U1, U2, U3, U4 et U5) ont ciblé des causes qui se retrouvent dans cette catégorie. Dans cette figure, on remarque que la reconnaissance institutionnelle envers les compétences informationnelles et leur manque d'intégration sont jugés comme des causes prioritaires. Par ailleurs, le manque de ressources humaines ainsi que la nature de la relation avec les enseignants universitaires ressortent clairement de l'ensemble des causes identifiées par les cercles de qualité.

La figure 31 affiche toutes les causes classifiées dans la catégorie *Absence de planification/coordination* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

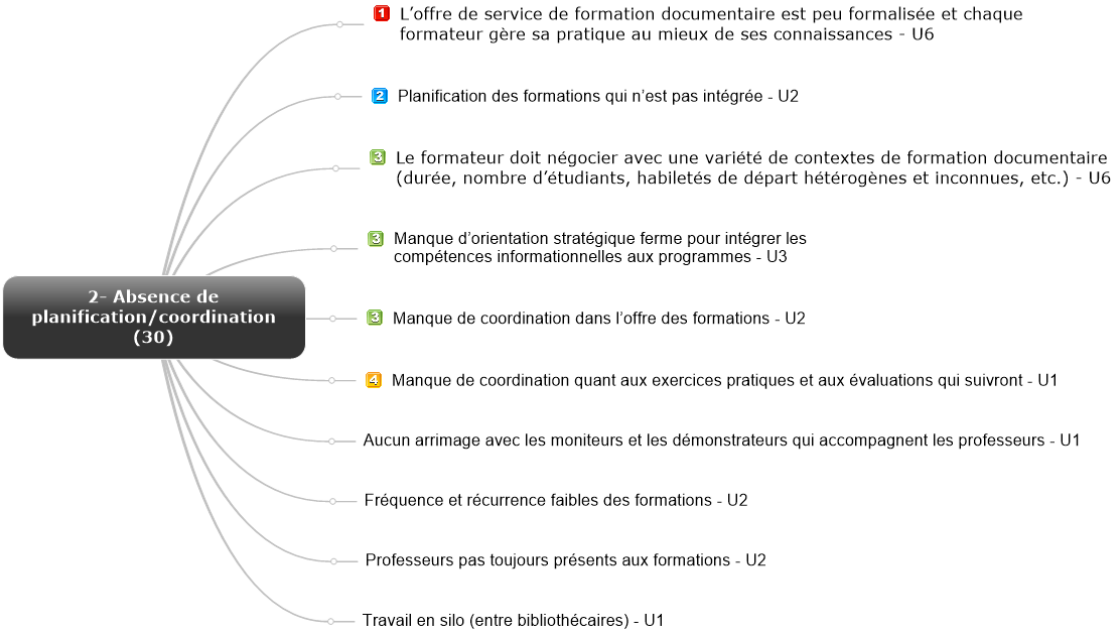


Figure 31: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Absence de planification/coordination*

La catégorie de causes Absence de planification/coordination se réfère au fait que l'offre de formations documentaires est gérée à la pièce par les bibliothécaires-formateurs, sans coordination. Cette catégorie arrive au deuxième rang d'importance avec 10 causes identifiées par les cercles de qualité, dont six se retrouvant dans les principales causes pour expliquer la lacune observée sur le plan de la collaboration. Un cercle de qualité (U6), précise que «l'offre de service de formation documentaire est peu formalisée[46] 564 et que chaque formateur gère sa pratique au mieux de ses connaissances», ce qui constitue la cause la plus importante attribuée à ce point faible. Ces causes relèvent également du manque d'orientation stratégique pour intégrer les compétences informationnelles comme le précise un cercle de qualité (U3). Un cercle de qualité (U2) relève l'absence d'intégration et l'absence de coordination dans l'offre de formation comme étant les deuxième et troisième causes d'importance attribuées à ce point faible.

La figure 32 illustre les causes associées à la catégorie *Promotion* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

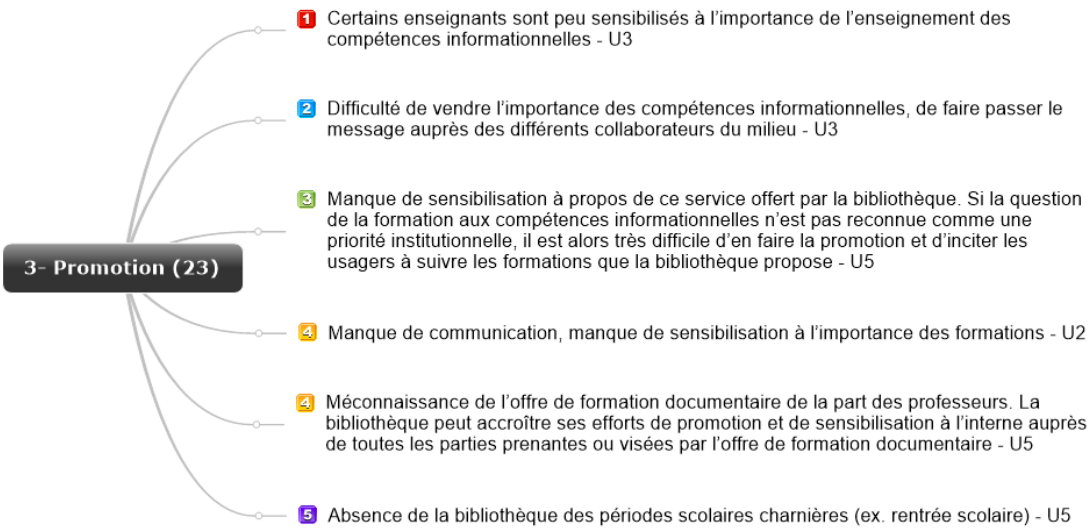


Figure 32: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Promotion*

La catégorie de causes *Promotion* regroupe six énoncés relatifs au manque de sensibilisation à l'importance des compétences informationnelles et à leur enseignement par l'intermédiaire de formations documentaires ainsi qu'à la méconnaissance de l'offre de services des bibliothèques. Tous les énoncés se retrouvent parmi les cinq causes les plus importantes précisées par chacun des cercles de qualité. Trois cercles de qualité (U2, U3 et U5) ont identifié des causes associées à cette catégorie pour expliquer le point faible de collaboration. Parmi tous les cercles de qualité ayant identifié des causes associées à la catégorie *Promotion*, les deux causes principales (1 et 2) ont été identifiées par un même cercle de qualité (U3). Le cercle de qualité U5 identifie le manque de soutien institutionnel et la méconnaissance de l'offre de services comme des causes du problème de collaboration. Il est intéressant de noter que le manque d'orientation stratégique a également été soulevé lors de la présentation de la catégorie de causes *Absence de planification/coordination*. De plus, le cercle de qualité U5 identifie également le fait que les bibliothèques elles-mêmes soient absentes lors d'évènements leur permettant de faire la promotion de leurs services.

La figure 33 illustre les causes classifiées dans la catégorie *Manque de temps*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

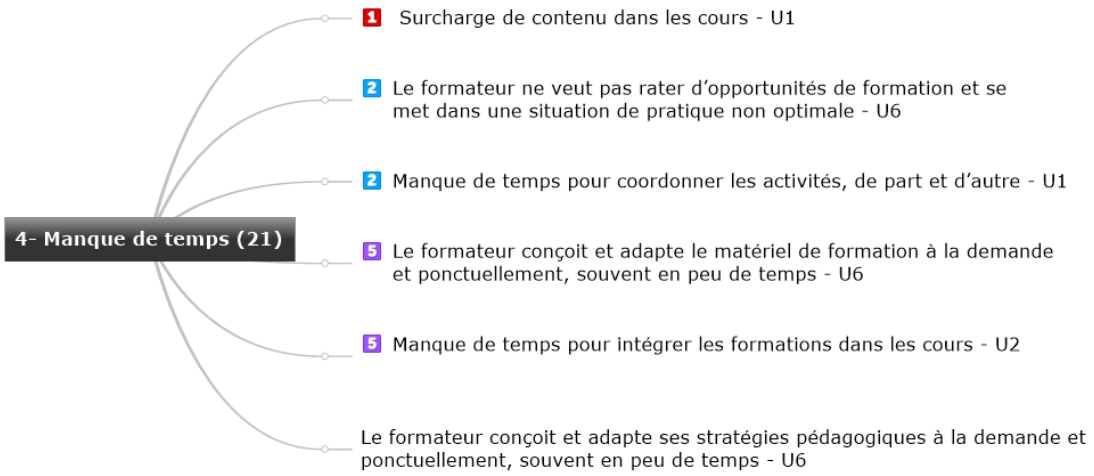


Figure 33: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Manque de temps*

La catégorie de causes *Manque de temps* est composée de six énoncés qui se réfèrent au temps attribué aux formations documentaires, à la coordination des activités de formation ainsi qu'à la préparation des formations. Il est intéressant de constater que, même si le manque de temps est la quatrième catégorie de causes associées au problème de collaboration, la surcharge de contenu à enseigner dans les cours et le manque de temps pour coordonner les activités ont été identifiées par le cercle de qualité U1 comme les deux causes principales du problème de collaboration.

La figure 34 illustre les sept causes classifiées dans la catégorie *Infrastructure*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

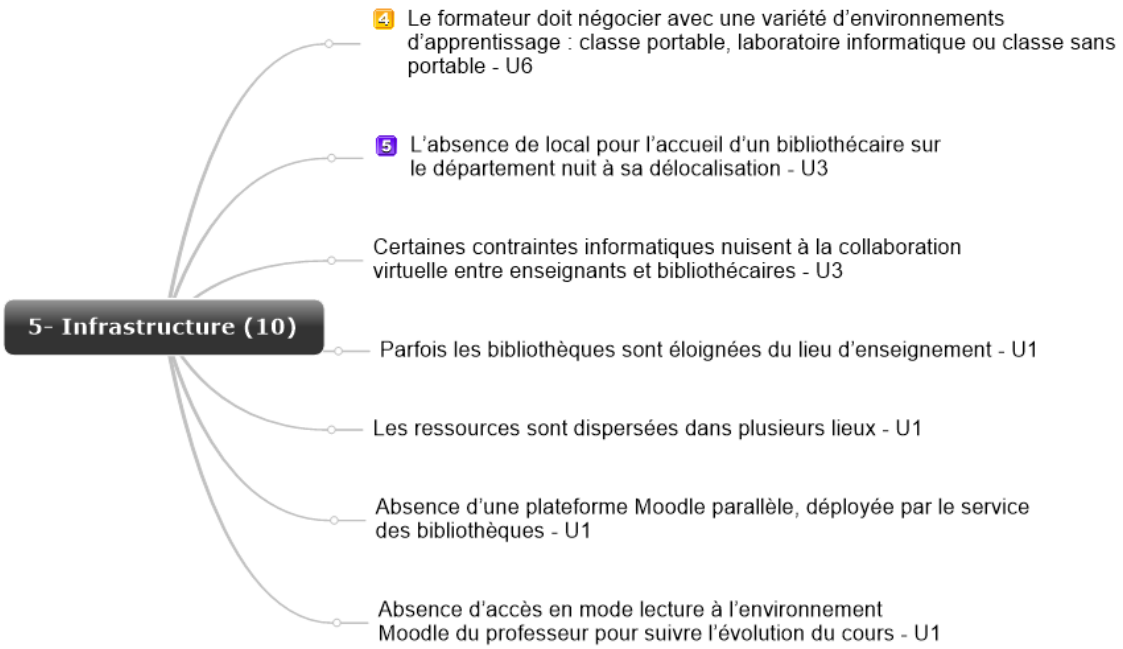


Figure 34: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Collaboration* et classifiées dans la catégorie *Infrastructure*

La catégorie *Infrastructure* représente la catégorie ayant la valeur pondérée attribuée la moins élevée (10). Seulement trois cercles de qualité (U1, U3 et U6) ont identifié des causes attribuées à l'infrastructure pour expliquer le point faible de collaboration. Il est à noter que seules les deux premières causes présentées dans cette figure se retrouvent parmi les cinq premières causes identifiées par les cercles de qualité alors que les autres figurent parmi les causes les moins importantes soumises au comité de travail (voir le tableau 64 232 pour prendre connaissance de l'ordre des causes présentées par les cercles de qualité). Parmi l'ensemble des causes retenues, on retrouve essentiellement des éléments de contraintes matérielles (locaux, laboratoires, ressources informatiques).

La description des causes associées au problème de *Collaboration* permet d'identifier divers types de problèmes, soit la collaboration avec l'établissement, avec les départements ou directement avec les enseignants universitaires; avec les services offerts dans l'établissement et entre les bibliothécaires-formateurs eux-mêmes. La prochaine section expose les diverses causes associées au deuxième point faible, soit les *Méthodes pédagogiques.*

Méthodes pédagogiques

Les *Méthodes pédagogiques* ont été ciblées comme point faible par tous les cercles de qualité. Chacune des causes associées à ce point faible est présentée dans le tableau 65 selon le rang de priorité qui lui a été octroyé par les cercles de qualité. La valeur attribuée pour le vote pondéré a été déterminée selon le rang de priorité accordé par les cercles de qualité.

Tableau 65: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques*

Priorité accordée	**Cercle de qualité U6** Causes identifiées	Valeur attribuée	**Cercle de qualité U4** Causes identifiées	Valeur attribuée	**Cercle de qualité U5** Causes identifiées	Valeur attribuée
1	Le formateur manque de formation en pédagogie d'enseignement universitaire.	6	Niveau des compétences informationnelles des étudiants au moment des formations	6	Méthode de formation empirique (essai/erreur/ajustement). On gagnerait à mettre en place une offre structurée de formations, reconnue, bien appuyée et promue par les instances institutionnelles (VRER, UER, départements, etc.).	6
2	Le formateur n'a pas accès à la consultation d'un spécialiste en pédagogie pour valider ses pratiques.	5	Activité d'apprentissage plus ou moins adaptée au domaine disciplinaire et aux exigences du cours	5	Peu de formations données, ce qui ne permet pas aux formateurs de développer davantage leurs expériences de formation.	5
3	Le formateur doit négocier avec une variété d'environnements d'apprentissage : classe portable, laboratoire informatique ou classe sans portable.	4	Les notions vues lors des formations sont peu notées/évaluées	4	Besoin d'une meilleure structure pédagogique : plan de cours, ressources d'enseignement et d'apprentissage, outils d'évaluation, etc.	4
4	La gestion des pratiques de formation documentaire dépend de chaque formateur.	3	Souvent le groupe est trop nombreux (salles de classe moins adaptées pour offrir des formations avec exercices)	3		

Tableau 65: Causes identifiées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* (suite)

Priorité accordée	**Cercle de qualité U1** Causes identifiées	Valeur attribuée	**Cercle de qualité U3** Causes identifiées	Valeur attribuée	**Cercle de qualité U2** Causes identifiées	Valeur attribuée
1	Manque de connaissance des techniques pédagogiques	6	Manque d'ancrages théoriques pour diversifier les approches pédagogiques.	6	Manque de temps pour les activités pratiques	6
2	Interaction directe avec les étudiants et points d'ancrage avec leur réalité peu exploités	5	Difficulté d'accès au perfectionnement adéquat.	5	Pas de matériel, d'exercices ou de documents déposés en ligne ou sur Moodle	5
3	Non-accès au plan de cours	4	Manque de connaissances sur la diversité des besoins réels des étudiants.	4	Pas d'activités de perfectionnement en ligne	4
4	Capacités d'adaptation en mode présentiel, de sortir du script, de réagir en temps réel devant un groupe, culture de la perfection et gestion du stress.	3	Les formations ont tendance à être trop magistrales.	3	Manque de contextualisation pratique des activités	3
5	L'offre de service est mal définie et les paramètres d'octroi sont inexistants	2	L'intérêt des bibliothécaires pour la formation documentaire.	2	Absence de planification intégrée des apprentissages	1
6	Connaissance de base des étudiants à géométrie variable	1	Le temps imparti en fonction de la matière enseignée.	1	Locaux non propices pour réaliser des activités d'apprentissage pour les grands groupes	1
7	Les formations sont mal cadrées dans la planification des cours et du cheminement pédagogique	1	La taille des groupes est parfois trop importante pour favoriser les interactions.	1	Méconnaissance du niveau de compétence des étudiants	1
8	Manque de support pour assurer le bon déroulement des apprentissages	1	Inadéquation de certains locaux en fonction des besoins.	1		
9	Intervention ponctuelle peu favorable à l'autoévaluation du formateur, à construire une relation sur le long terme	1				
10	Instabilité de l'environnement technologique	1				
11	Absence d'arrimage de l'environnement Moodle aux formations documentaires	1				
12	Éloignement et disponibilité des salles de formation	1				
13	Manque de connaissance des nouveaux outils technos pédagogiques (télé voteurs, par exemple)	1				
14	L'accès au matériel technopédagogique n'est pas toujours garanti	1				
15	Problème de coordination pour la formation continue destinée au personnel	1				
16	Le mode magistral ne captive pas suffisamment l'intérêt des étudiants	1				
17	Longue pratique de formation offerte en mode magistral, tant par les bibliothécaires que par les enseignants	1				
18	Absence de parcs d'appareils mobiles préconfigurés (tablettes ou portables) en classe	1				
19	Éclairage mal adapté dans les salles	1				
20	Configuration des salles parfois inadéquate	1				

Note: Les cercles de qualité sont présentés selon le nombre de causes identifiées au sein de leur établissement.

Afin d'effectuer une synthèse des causes liées au point faible *Méthodes pédagogiques,* le comité de travail a classifié l'ensemble des causes selon huit catégories tout en leur attribuant la valeur accordée à chacune selon la classification effectuée par les cercles de qualité. La figure 35 présente les huit catégories de causes selon leur ordre d'importance déterminée par la technique du vote pondéré.

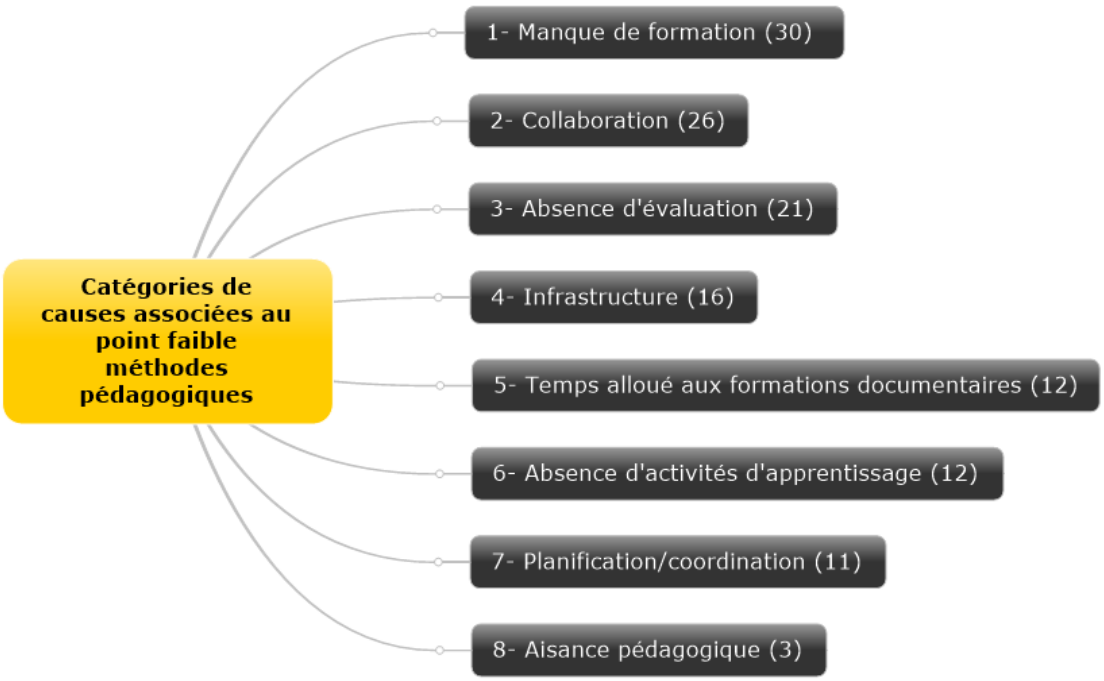


Figure 35: Catégories de causes associées au point faible *Méthodes pédagogiques* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité

La catégorie *Manque de formation* regroupe les causes les plus importantes identifiées par les cercles de qualité. Elle représente près du quart (30/131) des points alloués aux causes pour expliquer le point faible *Méthodes pédagogiques*, suivie de près par la catégorie de causes *Collaboration* qui représente 20 % (26/131) des causes attribuables à ce problème. Aussi, il est intéressant de noter que la collaboration apparaît ici au deuxième rang en importance des causes responsables du point faible alors qu'elle constitue aussi le point faible le plus important en ce qui a trait à la qualité des pratiques de formation documentaire selon les cercles de qualité. La catégorie de causes *Absence d'évaluation*, représente 16 % des causes liées à ce problème selon les cercles de qualité. La catégorie de

causes *Infrastructure* apparaît comme quatrième catégorie de causes pour expliquer le point faible *Méthodes pédagogiques* et représente 12 % (16/131) des causes qui y sont associées.

En ce qui a trait aux quatre dernières catégories de causes, le *Temps alloué aux formations*, l'*Absence d'activités d'apprentissage* et la *Planification/coordination* représentent respectivement un peu mois de 10 % des causes pouvant être responsables du problème *Méthodes pédagogiques*, alors que l'*Aisance pédagogique* représente seulement 2 % de ces causes.

Dans les sections suivantes, chacune des catégories de causes est présentée en détail afin de préciser les énoncés de causes identifiés par les membres de cercles de qualité.

La figure 36 arbore tous les énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Manque de formation* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

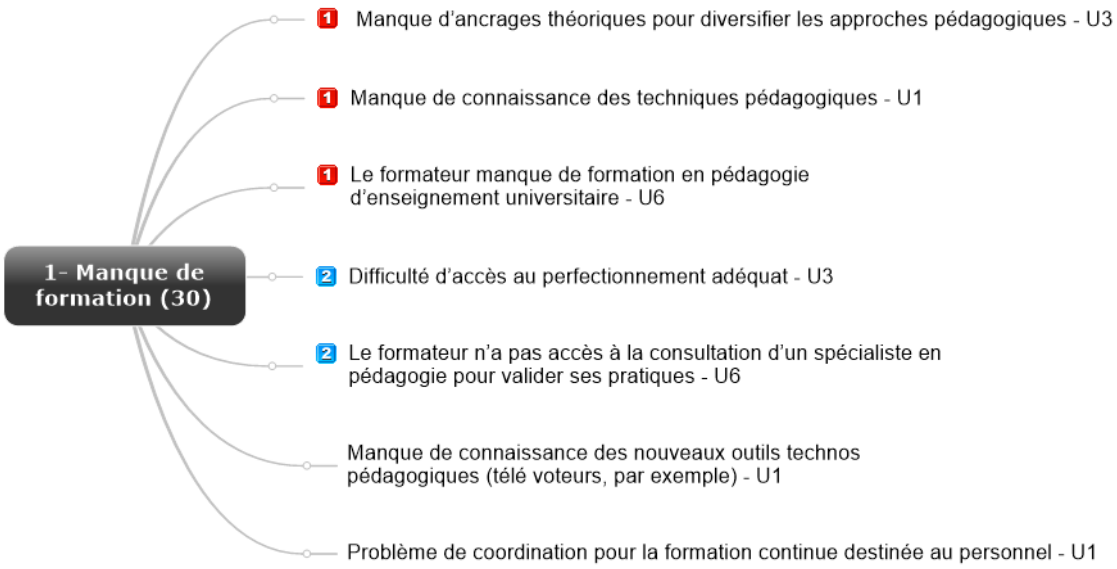


Figure 36: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Manque de formation*

La catégorie de causes *Manque de formation* se réfère, entre autres, au manque de connaissances en pédagogie et à la difficulté d'accéder au perfectionnement. On retrouve dans cette catégorie les causes ayant été identifiées comme les plus importantes par trois cercles de qualité (U1, U3, U6) pour expliquer le problème *Méthodes pédagogiques*.

La figure 37 met en évidence tous les énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Collaboration*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

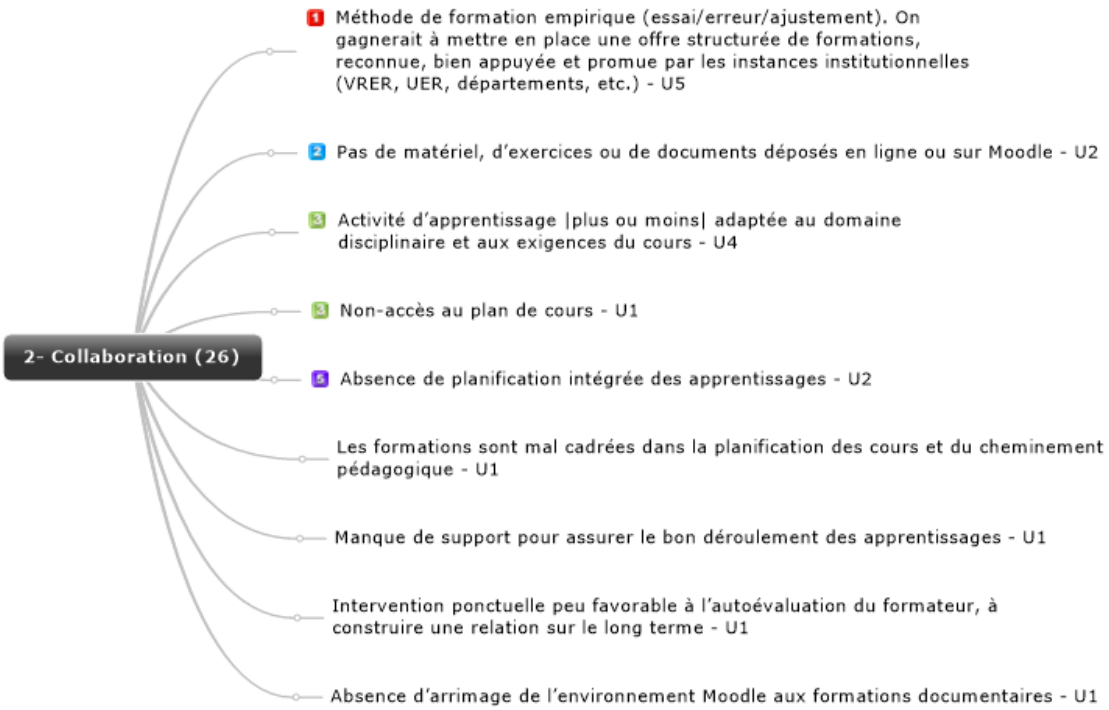


Figure 37: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Collaboration*

La *Collaboration* apparaît ici comme deuxième catégorie de causes la plus importante pour expliquer le problème *Méthodes pédagogiques*. On retrouve dans cette catégorie des énoncés de causes qui se réfèrent surtout à la collaboration inhérente à l'intégration des formations documentaires dans le cursus et dans les cours pour lesquels des formations documentaires sont demandées ou offertes. Quatre des six cercles de qualité (U1, U2, U4 et U5) ont identifié les énoncés de causes qui se retrouvent dans cette catégorie, dont cinq étant jugés prioritaires.

La figure 38 permet de dégager les énoncés classifiés dans la catégorie *Absence d'évaluation*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

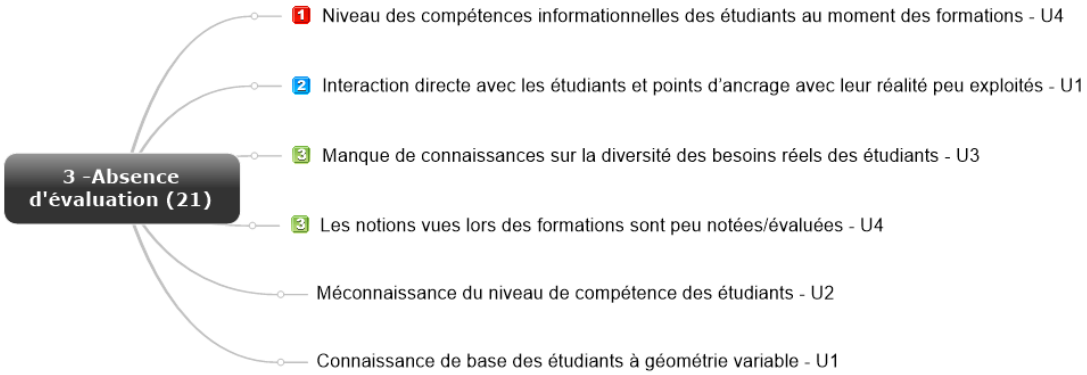


Figure 38: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Absence d'évaluation*

L'*Absence d'évaluation* représente la troisième catégorie de causes pour expliquer le problème *Méthodes pédagogiques*. On retrouve dans cette catégorie six énoncés de causes provenant de quatre des six cercles de qualité (U1, U2, U3 et U4). Les causes énoncées se réfèrent à l'absence d'évaluation des besoins en termes de formations documentaires, à l'absence d'évaluation des formations documentaires comme telles, ainsi qu'à l'absence d'évaluation des compétences informationnelles acquises par les étudiants.

La figure 39 présente les énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Infrastructure,* selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

Figure 39: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Infrastructure*

Il est à noter que la catégorie *Infrastructure* a également été identifiée comme catégorie de causes associée au problème *Collaboration*. Pour le problème *Méthodes pédagogiques*, cette catégorie apparaît en quatrième position. On y retrouve 11 énoncés de causes qui se réfèrent, entre autres, à la diversité et à l'accessibilité de locaux adaptés aux besoins des bibliothécaires-formateurs, d'environnements technologiques et de matériel technopédagogique. Bien que seulement deux énoncés de causes aient été identifiés comme prioritaires (rang 3 et 4) par les cercles de qualité, il importe de noter que cinq des six cercles de qualité (U1, U2, U3, U4 et U6) ont soulevé des causes inhérentes à l'infrastructure pour expliquer le point faible *Méthodes pédagogiques.*

La figure 40 illustre les énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Temps alloué aux formations documentaires*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

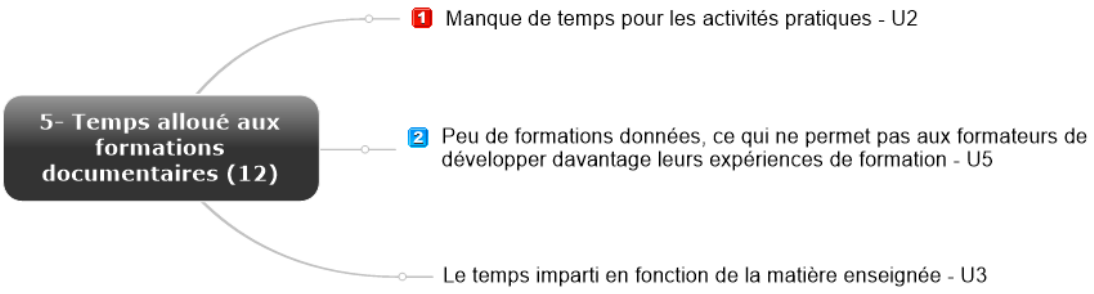


Figure 40: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Temps alloué aux formations documentaires*

Il est à noter que cette catégorie de causes se réfère globalement au manque de temps également identifié comme catégorie de causes associée au problème *Collaboration*. Cette catégorie de causes *Temps alloué aux formations documentaires* apparaît en cinquième position pour expliquer le problème *Méthodes pédagogiques*. On retrouve dans cette catégorie trois énoncés inhérents au manque de temps octroyé à la dispensation des formations documentaires ou au peu de formations documentaires données. Trois cercles de qualité (U2, U3 et U5) ont soulevé des énoncés de cause de cette catégorie.

La figure 41 présente les cinq énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Absence d'activité d'apprentissage*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

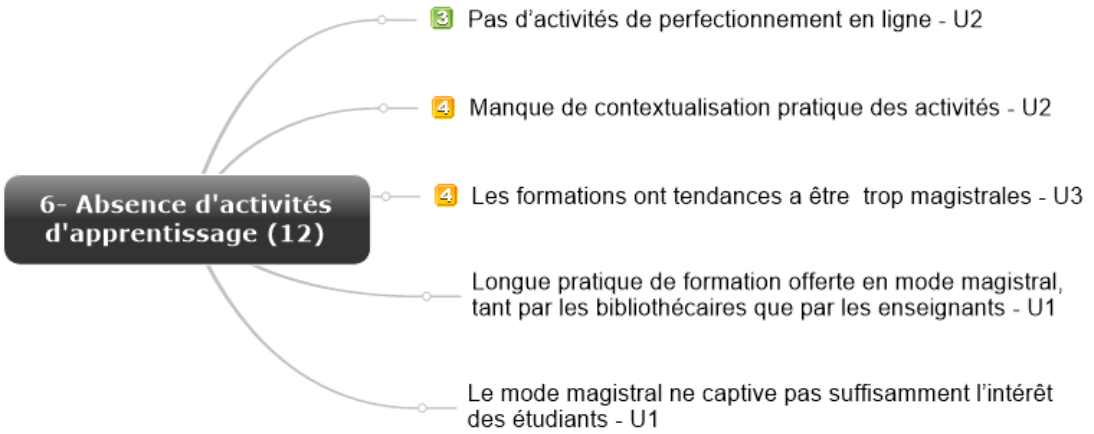


Figure 41: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Absence d'activité d'apprentissage*

La catégorie de causes *Absence d'activité d'apprentissage* apparaît en sixième position avec une valeur attribuée égale à la catégorie de causes *Temps alloué aux formations*. Les trois énoncés de causes ciblés comme prioritaires par deux cercles de qualité (U2 et U3) dénotent un manque de diversité dans les activités d'apprentissage proposées aux étudiants lors des formations documentaires. Par ailleurs, l'utilisation accrue du mode d'enseignement magistral apparaît comme une cause du problème *Méthodes pédagogiques.* Trois énoncés sur cinq précisent cette cause.

La figure 42 expose les quatre énoncés de causes classifiés dans la catégorie *Planification/coordination*, selon leur ordre d'importance accordée par les cercles de qualité.

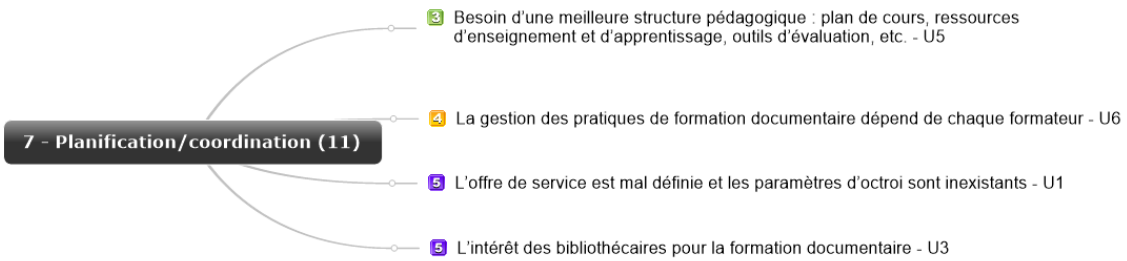


Figure 42: Causes énoncées par les cercles de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiées dans la catégorie *Planification/coordination*

La catégorie de causes *Planification/coordination* apparaît en septième position. Les énoncés de causes de cette catégorie se réfèrent au manque de coordination et de structuration dans la planification des formations documentaires données par les bibliothécaires-formateurs. Les quatre énoncés regroupés dans la catégorie *Planification/coordination* ont été jugés parmi les cinq causes prioritaires par les quatre cercles de qualité (U1, U3, U5 et U6) qui en ont fait mention.

La figure 43 illustre l'énoncé de la catégorie *Aisance pédagogique*

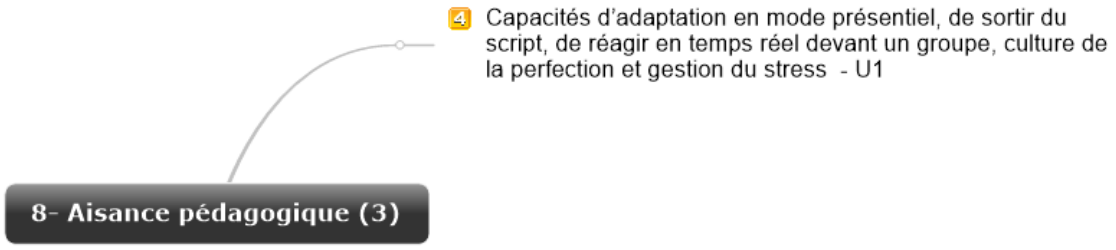


Figure 43: Cause énoncée par un cercle de qualité pour le problème *Méthodes pédagogiques* et classifiée dans la catégorie *Aisance pédagogique*

La catégorie de causes *Aisance pédagogique* apparaît en huitième position. Un seul énoncé compose cette catégorie et il se réfère à la tâche d'enseignement. Seul un cercle de qualité (U1) a précisé un énoncé relatif à cette catégorie en lui conférant le quatrième rang d'importance pour expliquer le point faible *Méthodes pédagogiques*.

Globalement, les causes liées au problème *Méthodes pédagogiques* relèvent du manque de formation pédagogique des bibliothécaires-formateurs, du problème de collaboration avec les enseignants universitaires qui accueillent des formations documentaires dans leur cours ainsi que de l'absence d'évaluation. L'évaluation se réfère ici à l'identification des besoins d'apprentissage des étudiants, à l'évaluation de la qualité des formations documentaires données ainsi qu'à la mesure des compétences informationnelles effectivement acquises par les étudiants. La section suivante expose les causes liées au point faible *Charge de travail du formateur*.

Charge de travail du formateur

La charge de travail du formateur a été ciblée comme point faible par deux cercles de qualité (U2 et U6). Cependant, on retrouve des causes identifiées uniquement par un seul d'entre eux (U2). Chacune de ces causes est présentée dans le tableau 66 selon leur ordre d'importance accordée par le cercle de qualité U2.

Tableau 66: Causes identifiées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur*

Priorité	Causes identifiées	Valeur attribuée
1	Manque de bibliothécaires	6
2	Manque de locaux adaptés qui demande plus de planification des formations (gestion des horaires des locaux)	5
3	Manque de disponibilité des ressources technologiques	4
4	Grande diversité de formations offertes, ce qui augmente le temps de préparation	3
5	Planification du temps alloué à la préparation des formations	2

Afin d'effectuer une synthèse des causes liées au problème *Charge de travail du formateur,* le comité de travail a classifié l'ensemble des causes selon trois catégories tout en leur attribuant la valeur accordée à chacune selon la classification effectuée par le cercle de qualité. La figure 44 présente les trois catégories de causes liées au point faible *Charge de travail du formateur* selon l'ordre d'importance accordée par le cercle de qualité U2.

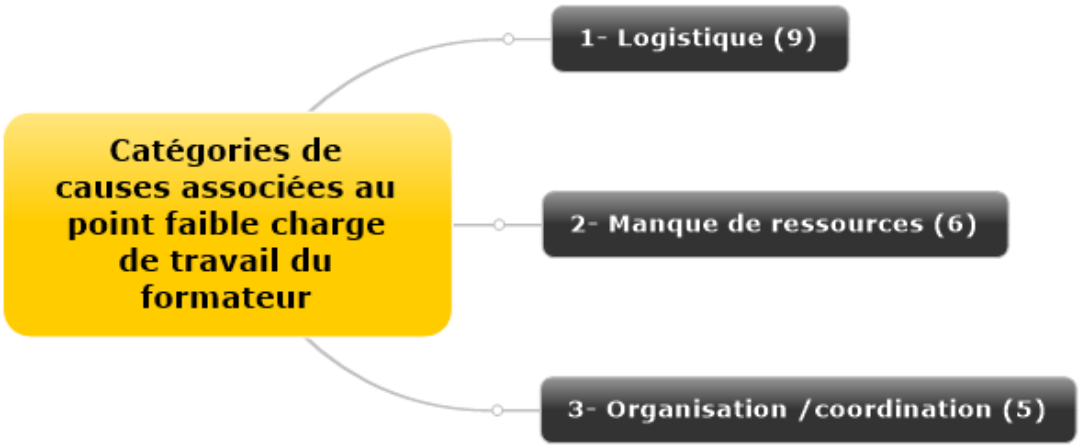


Figure 44: Catégories de causes associées au point faible *Charge de travail du formateur* selon leur ordre d'importance accordée par un cercle de qualité

La *Logistique* représente la catégorie de causes la plus importante selon le classement des causes identifiées par le cercle de qualité pour expliquer le problème *Charge de travail du formateur*. Cette catégorie représente près de la moitié (9/20) des points alloués aux causes du problème *Charge de travail du formateur*, suivie par la catégorie *Manque de ressources* qui compte pour 30 % (6/20) et celle liée à l'*Organisation/coordination* avec 25 % (5/20).

Dans les sections suivantes, les trois catégories de causes sont présentées en détail afin de préciser les énoncés de causes identifiés par les membres du cercle de qualité s'étant prononcé sur le problème *Charge de travail du formateur*.

La figure 45 met en évidence les deux énoncés de cause de la catégorie *Logistique*.

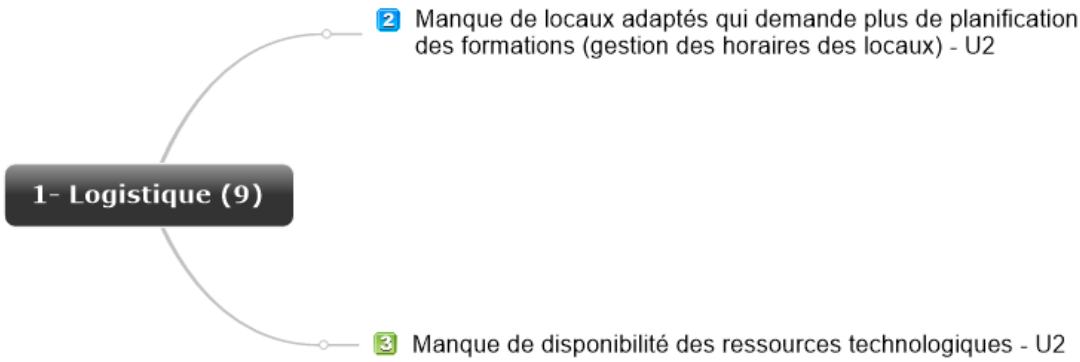


Figure 45: Causes énoncées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiées dans la catégorie *Logistique*

La catégorie de causes *Logistique* se trouve en première position pour expliquer le point faible *Charge de travail du formateur*. Deux énoncés composent cette catégorie; ils ont été placés en deuxième et troisième position parmi les cinq causes identifiées. Ils se réfèrent à la disponibilité et à la gestion des locaux et des ressources technologiques disponibles.

La figure 46 affiche l'énoncé de cause de la catégorie *Manque de ressources*.

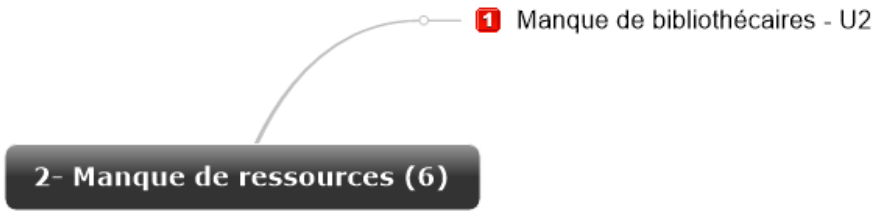


Figure 46: Cause énoncée par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiée dans la catégorie *Manque de ressources*

La catégorie de causes *Manque de ressources* apparaît en deuxième position pour expliquer le point faible *Charge de travail du formateur*. Un seul énoncé compose cette catégorie en évoquant le manque de bibliothécaires. Parce qu'elle est composée d'un seul énoncé, la catégorie de causes *Manque de ressources* se trouve en deuxième position d'importance, bien qu'on y retrouve l'énonce de cause ayant été jugé le plus important par le cercle de qualité (U2) s'étant prononcé sur le point faible *Charge de travail du formateur*.

La figure 47 affiche la cause liée à l'*Organisation/coordination*.

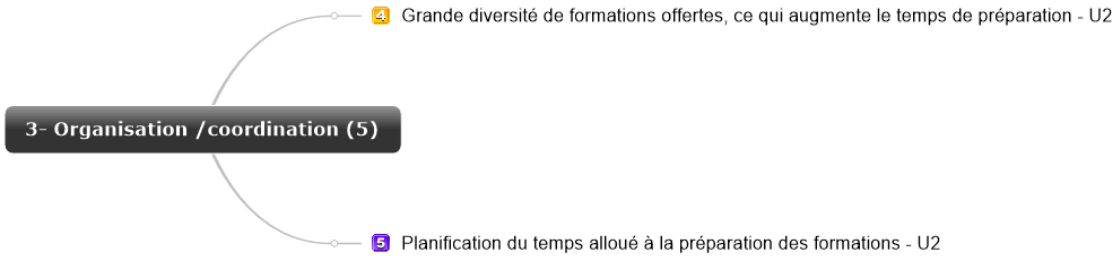


Figure 47: Causes énoncées par un cercle de qualité pour le problème *Charge de travail du formateur* et classifiées dans la catégorie *Organisation/coordination*

La catégorie *Organisation/coordination* se trouve en dernière catégorie de causes pour expliquer le point faible *Charge de travail du formateur*. Les deux énoncés qui composent cette catégorie se réfèrent aux difficultés entourant la planification des formations documentaires, soit la grande diversité de l'offre et le temps disponible pour préparer ces formations. Les deux énoncés ont été situés en quatrième et cinquième position par un seul cercle de qualité (U2).

Globalement, la charge de travail du formateur en tant que point faible s'explique par le manque de bibliothécaires en place et par la perception d'une lourdeur logistique lors de la planification des activités de formation documentaire. Les causes évoquées relativement au problème *Charge de travail du formateur* rejoignent également les catégories de causes identifiées aux points faibles *Collaboration* et *Méthodes pédagogiques* en ce qui a trait, entre autres, à l'infrastructure, au manque de coordination de l'offre ainsi qu'au manque de temps.

La liste des commentaires formulés par les cercles de qualité à la suite de l'expérimentation du processus d'évaluation des pratiques de formation documentaire qui portent sur le processus lui-même, sur le contexte particulier de chacun des établissements participants ainsi que sur les forces et points faibles identifiés, peut être consultée à l'annexe 23.

Chapitre 5 - La discussion

Ce chapitre a pour but de discuter de la méthodologie retenue et des résultats obtenus lors de la présente étude, et ce, sur la base des trois questions de recherche émises au départ.

La discussion sera divisée sur la base des trois grandes phases de la recherche, soit la phase de validation des critères de qualité[256], la phase d'expérimentation de la mesure[274] à l'aide des critères mesurés et finalement la phase de l'expérimentation de l'évaluation des résultats obtenus[281]. Pour chacune de ces sections, seront discutés la représentativité des échantillons constitués, la méthode retenue pour répondre à la question de recherche ainsi que les résultats obtenus. Par la suite, seront présentées les limites de l'étude[308], les recommandations portant sur les pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles et les pratiques de gestion de la qualité à implanter au sein du réseau de l'Université du Québec.

La phase de validation des critères de qualité

Le processus de validation a permis d'obtenir un consensus sur la clarté, la pertinence et l'importance des 339 critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles soumis aux bibliothécaires et professeurs recrutés à titre d'experts pour analyse. Rappelons que les critères soumis à la validation sont issus d'un processus d'épuration de plus de 1 500 énoncés ou idées de critère recensés au cours duquel une normalisation du vocabulaire utilisé par les différents auteurs a été effectuée.

La discussion concernant la phase de validation porte sur la constitution de l'échantillon des critères à valider[257], sur la constitution de l'échantillon des experts[257] ayant procédé à la validation des critères, sur le processus de validation[258] comme tel et sur les résultats obtenus au terme de deux consultations[259].

La phase de validation visait à répondre à la question suivante:

> Quels sont, selon des bibliothécaires-formateurs et des professeurs universitaires reconnus pour leur expertise en matière de pratiques

de formation documentaire, les critères jugés suffisamment clairs, pertinents et importants pour opérationnaliser la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec?

Représentativité de l'échantillon de critères constitué

La constitution de l'échantillon des critères a été effectuée de façon à atteindre des niveaux suffisants d'exhaustivité, de spécificité et de représentativité. En matière d'exhaustivité, plus de 120 documents ont été recensés, ayant permis d'atteindre un niveau de saturation confirmé par la redondance des propositions identifiées dans les écrits. Afin de s'assurer de la spécificité et de la représentativité des critères formulés, un processus de catégorisation a été effectué dans le but de regrouper les critères mesurant les mêmes thèmes. Ce processus qui se voulait arbitraire, permettait néanmoins de vérifier si un thème était bien couvert (représentativité) et que les critères étaient mutuellement distincts, car cet exercice permettait de vérifier que chaque critère ne pouvait préciser qu'une seule notion (spécificité) et que deux critères ne pouvaient correspondre au même objet.

Dans le cadre de la présente étude, l'exercice d'épuration et de catégorisation des critères recensés a nécessité beaucoup d'énergie et de ressources (600 heures de travail, soit 120 heures x 5 personnes). Bien que laborieux, cet exercice s'est avéré nécessaire, car il aura permis de limiter le nombre de consultations des experts lors de la phase de validation. En effet, la technique DELPHI retenue pour valider les critères de qualité a été complétée en seulement deux consultations des experts et seulement huit nouveaux critères ont été proposés par eux à la suite de la première consultation. Ce constat témoigne de la qualité du processus préalable d'épuration et de catégorisation des critères. La qualité du processus peut aussi être démontrée par le fait que seulement 18 critères n'ont pas été retenus pour leur clarté tout comme le fait que, déjà à la première consultation, 296 critères ont pu être retenus simultanément pour leur clarté, leur pertinence et leur importance.

Représentativité de l'échantillon d'experts constitué

Dans le cadre de la présente étude, il a été possible de respecter et même de dépasser les recommandations émises par Polit et Beck (2006)[375] et par Lynn (1986)[373] en

ce qui concerne le nombre minimal d'experts nécessaires pour établir un consensus, soit entre trois et dix experts. En effet, 18 bibliothécaires et 12 professeurs ont été recrutés à titre d'experts pour procéder à la phase de validation. Il est à noter que la constitution de l'échantillon d'experts a nécessité la collaboration des directeurs des Services des bibliothèques, des directeurs de départements et de modules et des doyens des études. Un bibliothécaire ou un professeur devait donc être recommandé comme expert par ses pairs, et ce, sur la base de l'expertise reconnue en matière de développement de compétences informationnelles.

Parmi les 40 bibliothécaires dont la candidature a été proposée à titre d'expert, 18 ont accepté de participer à l'étude. Les bibliothécaires recrutés provenaient des établissements suivants: l'UQAM, l'UQTR, l'UQAC, l'UQAR, l'UQO, l'UQAT, l'ÉTS et l'INRS. Du côté des professeurs, 12 sur les 100 candidatures proposées ont accepté de participer au processus de validation. Ces derniers provenaient des établissements suivants: l'UQAM, l'UQTR, l'UQAC, l'UQAR, l'UQO et l'INRS. Même si le nombre de 12 professeurs apparaît peu élevé, il correspond néanmoins au nombre d'experts recommandés par Lynn (1986) pour procéder à la validation de critères, d'autant plus que ces experts provenaient de six établissements différents assurant ainsi une bonne représentativité à l'échelle des établissements du réseau de l'Université de Québec.

Déroulement des activités de recherche

Le fait d'avoir procédé à la validation selon les approches déductive (basée sur la recension des écrits) et inductive (basée sur l'expérience des experts), a aussi permis de limiter le nombre de consultations des experts. L'approche déductive a permis d'identifier 339 critères qui ont été soumis aux experts lors de la première consultation. L'approche inductive, quant à elle, aura permis aux experts de proposer huit nouveaux critères. Le fait d'avoir constitué une banque de critères à partir des recommandations des auteurs (approche déductive) a assuré une meilleure exhaustivité des critères validés puisqu'une revue de la littérature aura permis de couvrir un éventail plus large de recommandations. Cette approche aura permis d'enrichir les recommandations émises par les experts puisque l'approche inductive n'aura permis de recueillir que huit nouveaux critères.

Un autre facteur qui a contribué à la validation d'un plus grand éventail de critères de qualité est celui de l'adoption d'un cadre de référence intégrateur permettant la prise en compte de plus d'une perspective, comme le proposent Haddad et al., (1997)[370]. En effet, la divergence de perspectives observée chez les professeurs et les bibliothécaires lors du processus de validation des critères de qualité permet de réaliser qu'un nombre moins important de critères auraient été validés si seulement une seule de ces perspectives avait été préalablement adoptée. Les résultats obtenus démontrent que 56 critères (55 critères chez les bibliothécaires plus 1 chez les professeurs) n'ont pas été retenus par un type d'experts alors qu'ils l'ont été par l'autre.

Par ailleurs, en recourant à la technique DELPHI il aura été possible de conserver un plus grand nombre de critères considérant que cette technique permet de soumettre à nouveau aux experts des critères n'ayant pas été retenus lors d'une première consultation, en raison d'un résultat se situant trop près du seuil d'acceptation. Ainsi, lors de la seconde consultation des experts, 43 critères ont été retenus par les bibliothécaires, alors que 20 critères furent retenus par les professeurs, ce qui démontre toute la pertinence de les soumettre à nouveau lorsque les niveaux de consensus obtenus lors de la première phase de consultation sont jugés insuffisants.

Les résultats du processus de validation

Les trois attributs qui ont été mesurés dans le cadre du processus de validation des critères sont la clarté, la pertinence et l'importance. L'évaluation des résultats obtenus en matière de pertinence et d'importance repose en premier lieu sur l'établissement de la clarté des énoncés. En effet, comment peut-on évaluer les résultats obtenus en matière de pertinence et d'importance lorsque la clarté n'est pas préalablement établie? Le nombre d'heures consacrées à l'épuration et à la normalisation du vocabulaire utilisé dans la formulation des énoncés de critères aura donc permis de limiter à deux le nombre de consultations des experts. Cette expérience démontre l'importance d'assurer la clarté des critères à soumettre aux experts afin d'en favoriser un processus de validation efficient. Dans le cadre de la présente étude, la clarté de chacun des critères a fait l'objet d'une

évaluation par les cinq membres composant le comité de travail avant d'être soumis aux experts. Rappelons que les membres du comité de travail étaient représentatifs des experts consultés. Conséquemment, le soin apporté à la formulation des énoncés afin qu'ils soient aussi clairs que possible a généré des répercussions grandement positives sur l'évaluation de la clarté par les experts. En effet, sur les 339 énoncés soumis lors de la première consultation, seulement 9 n'ont pas été jugés suffisamment clairs par les 18 bibliothécaires et 12 par les professeurs. D'ailleurs, aucun critère ne présentait un problème de clarté au terme des deux consultations des experts. Le fait de soumettre aux experts des énoncés de critères aussi clairs que possible aura grandement facilité le jugement des experts dans l'analyse de leur pertinence et de leur importance.

L'expérience du processus de validation effectué dans le cadre de cette recherche démontre que l'on doit également accorder une grande attention aux directives données aux experts pour les guider dans leur évaluation. Dans le cas présent, il était pertinent d'indiquer aux experts que leur évaluation devait porter spécifiquement sur les attributs mesurés, à savoir la clarté, la pertinence et l'importance des énoncés de critères qui leur avaient été soumis. Or, malgré que ces directives étaient précisées dans les questionnaires soumis aux experts, les commentaires des experts bibliothécaires à la suite de l'évaluation du critère 1 505: «Les objectifs de la formation documentaire sont établis en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants», démontrent que les bibliothécaires ont été davantage préoccupés par leur capacité à opérationnaliser le critère dans le cadre de leur pratique plutôt que d'en évaluer la clarté, la pertinence et l'importance. Voici quelques exemples de commentaires:

- «*Définir des objectifs est parfois difficile considérant les classes souvent très hétérogènes*». Bibliothécaire nº 2
- «*Les objectifs de la formation devraient être établis en fonction des travaux académiques demandés par le prof dans le cadre du cours, à mon avis*.» Bibliothécaire nº 3
- «*Dans le cas d'un groupe ayant des besoins différents ou des niveaux variables de connaissances, cet énoncé peut devenir ambigu.*» Bibliothécaire nº 9
- *«La formation est préparée en fonction des besoins (cycle d'étude, programme, niveau des connaissances), mais aussi selon les demandes spécifiques des enseignants. Les formations peuvent conséquemment varier d'un professeur à*

> *l'autre, même à l'intérieur du même programme et du même cycle. »* Bibliothécaire nº 13

De ce fait, il importe de préciser aux experts qu'un énoncé de critère se réfère à «ce qui devrait être» (souhaitable), et non à «ce qui est» observé dans les pratiques actuelles. Cette précision devait permettre aux experts de comprendre que leur tâche consistait à évaluer la clarté, la pertinence et l'importance d'un énoncé sans être influencés par des considérations ou des contraintes de type opérationnel.

Il s'avère important de prétester les questionnaires auprès de répondants représentatifs de la population cible visée par la recherche. Ce prétest permet d'évaluer à la fois les directives ainsi que la clarté des critères avant de soumettre les questionnaires aux experts.

En ce qui concerne l'évaluation de la pertinence et de l'importance des énoncés de critères de qualité, les résultats obtenus démontrent une importante divergence d'opinion entre les bibliothécaires et les professeurs lors de la première consultation portant sur 105[47] énoncés. Cette divergence a principalement été observée au regard des catégories suivantes: *Conception de la formation documentaire*; *Prestation de la formation documentaire*; *Collaboration*; *Compétences informationnelles*. Cette divergence de perspectives sera discutée sur la base de ces catégories.

Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Conception de la formation documentaire

Selon la perspective des bibliothécaires, la conception des formations documentaires n'est pas orientée vers l'apprentissage et le développement des compétences informationnelles des étudiants, mais elle est davantage axée vers un contenu à livrer, comme on peut l'interpréter à la lecture des énoncés de critères associés à cette catégorie et pour lesquels les bibliothécaires n'ont pas reconnu la pertinence ou l'importance. Ces critères sont présentés au tableau 67.

Tableau 67: Critères associés à la catégorie *Conception de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement[48] [564] (*n* = 19)

NIU	Énoncés de critères
*3001	Des méthodes d'apprentissage collaboratif (résolution de problèmes en équipe, tutorat par les pairs, discussions, etc.) sont employées.
*1592	Les activités d'apprentissage à effectuer font appel à diverses ressources documentaires.
1580	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.
*1584	Les activités d'apprentissage sont diversifiées.
*1665	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des exercices d'apprentissage dans les ressources en ligne.
*1520	Des exercices d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.
1001	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont mesurables.
2051	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés
1575	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.
2141	Le matériel pédagogique résume les éléments essentiels de la présentation.
4001	Les étudiants ont accès à du matériel pédagogique lors de la formation documentaire.
2152	Les ressources d'aide à la recherche sont utiles.
1653	Les étudiants ont accès à des ressources d'aide à la recherche en ligne.
1652	Une visite guidée des ressources et des installations de la bibliothèque est intégrée dans la formation documentaire.
*2193	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.
1608	Des activités d'enrichissement sont proposées aux étudiants qui atteignent rapidement les objectifs d'apprentissage.
*2090	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.
*2171	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des étudiants.
*2172	À la suite de la formation documentaire, le formateur et les étudiants discutent du déroulement de la formation.

Les critères liés à la catégorie *Conception de la formation documentaire* qui n'ont pas été jugés pertinents ou importants se référaient à des notions relatives à des stratégies centrées sur l'apprentissage, et plus précisément sur les aspects suivants: la diversité des approches pédagogiques et du matériel pédagogique, l'utilisation de ressources d'aide ainsi que l'évaluation de la formation documentaire. D'ailleurs, la divergence de perspectives entre les professeurs et les bibliothécaires au regard de ces critères apparaît importante compte tenu du fait que neuf critères n'ont pas été jugés pertinents ni importants par les bibliothécaires, alors qu'ils l'ont été par les professeurs (divergence portant simultanément sur l'évaluation de la pertinence et de l'importance). Ce constat s'avère un motif valable d'argumentation à l'effet que la perspective des bibliothécaires relative à la conception des formations documentaires repose davantage sur l'enseignement (un contenu prédéterminé à livrer) plutôt que sur l'apprentissage des étudiants (en fonction de leurs besoins réels).

Du côté des professeurs, la divergence concerne uniquement l'évaluation de l'importance de trois énoncés de critères. D'ailleurs, si l'on compare les niveaux de consensus obtenus par les professeurs et par les bibliothécaires pour l'importance accordée à ces critères, la divergence de perspectives paraît plutôt faible puisque les bibliothécaires ont présenté un niveau de consensus inférieur à 90 %. Le tableau 68 présente ces trois critères.

Tableau 68: Critères associés à la catégorie *Conception de la formation documentaire* jugés non importants par les professeurs seulement (*n* = 3)

NIU	Énoncés de critères
2126	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire reposent sur des normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p.ex. les normes de la CREPUQ).
1654	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.
1938	Des formations documentaires créditées sont offertes par la bibliothèque.

Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Prestation de la formation documentaire

Les critères précisant la divergence d'opinion observée chez les bibliothécaires concernant les critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire* sont présentés dans le tableau 69.

Tableau 69: Critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement[48] [564] (*n* = 18)

NIU	Énoncés de critères
1432	Le formateur est empathique.
2017	Lors des activités d'apprentissage, le formateur vérifie le cheminement des étudiants
1175	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants.
1368	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.
1161	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées à plus d'un style d'apprentissage (apprenants auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.).
2150	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) respectent le rythme d'apprentissage des étudiants.
4002	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.
1633	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).
*1668	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (Powerpoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.
*2108	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.
1248	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire.
2160	Les étudiants sont prêts lorsque la formation documentaire débute.
*1552	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation sont précisées.
*2014	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.
*1581	Dans le cas où plus d'une séance de formation est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.
*1561	La séance de formation démarre à l'heure.
*1578	La formation documentaire se termine à l'heure.
*1636	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués.

Les 18 critères du tableau 69 portent davantage sur des aspects liés à l'apprentissage des étudiants. Ces critères non retenus par les bibliothécaires démontrent que leurs stratégies pédagogiques sont orientées davantage sur un contenu à livrer aux étudiants, ce qui est aussi observé en ce qui concerne les stratégies de gestion de classe. La divergence de perspectives entre les bibliothécaires et les professeurs au sujet des critères associés à

la catégorie *Prestation* paraît tout aussi importante puisqu'elle porte sur 18 critères et que huit d'entre eux n'ont pas été jugés importants ni pertinents par les bibliothécaires alors qu'ils l'ont été par les professeurs.

Il importe cependant de noter que lors de la mesure et de l'évaluation de la qualité des formations documentaires auprès des étudiants, la prestation du formateur, bien qu'orientée principalement sur l'enseignement (contenu à livrer), est apparue comme la principale force selon les cercles de qualité. Cela signifie que, même si la prestation des formateurs est orientée davantage sur l'enseignement à donner et non sur l'apprentissage, les bibliothécaires-formateurs ont performé au regard des résultats obtenus aux critères associés à la catégorie *Prestation*. Cela dit, il importe de se questionner sur les approches pédagogiques actuellement mises en œuvre dans le cadre des formations documentaires en vue d'en arriver à intégrer des stratégies pédagogiques favorisant l'apprentissage actif des étudiants, et ce, dans le but de les impliquer davantage dans le développement de leurs compétences informationnelles. Est-ce que les stratégies pédagogiques des bibliothécaires-formateurs reposent sur des approches optimisant l'apprentissage actif?

Du côté des professeurs, il s'est avéré difficile d'établir une divergence de perspectives avec les bibliothécaires puisque leur opinion diffère sur seulement deux critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire*. Ces critères sont présentés au tableau 70.

Tableau 70: Critères associés à la catégorie *Prestation de la formation documentaire* jugés non pertinents ou non importants par les professeurs seulement[48] 564 (*n* = 2)

NIU	Énoncés de critères
1550	Le lien entre l'activité d'apprentissage à effectuer et le ou les objectifs d'apprentissage poursuivis est présenté de façon explicite.
*1179	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.

Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Collaboration

Le tableau 71 présente les critères associés à la catégorie *Collaboration* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement.

Tableau 71: Critères associés à la catégorie *Collaboration* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement[48 564] (*n* = 15)

NIU	Énoncés de critères
1930	Le service de la bibliothèque collabore avec le centre d'aide ou de réussite de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
2003	Le service de la bibliothèque collabore avec les services aux étudiants de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
*2178	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement.
*2136	Un technicien en documentation ou un autre membre du personnel de la bibliothèque est disponible en appoint pour assister le formateur.
*2177	Le service de la bibliothèque collabore avec le service de la formation continue de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
1892	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
1905	Le formateur répond aux demandes de collaboration des enseignants universitaires dans un délai satisfaisant.
1886	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de développer des ressources d'aide à la recherche.
*1939	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
*1880	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
*1927	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
*1876	Le formateur participe aux réunions des comités responsables de la révision des programmes d'études qui lui sont attitrés.
*1209	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des enseignants universitaires.
*1389	Les enseignants universitaires sont informés des résultats des évaluations de la qualité des pratiques de formation documentaire.
*1877	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.

La divergence de perspectives entre les bibliothécaires et les professeurs au regard des critères associés à la catégorie *Collaboration* (tableau 71) apparaît des plus importantes puisqu'elle porte sur 15 critères, dont 10 ayant été jugés non pertinents et non importants

par les bibliothécaires, alors qu'ils ont été jugés pertinents et importants par les professeurs. Force est de constater que la perspective des bibliothécaires les amène à considérer que leurs interventions spécifiques se limitent à la prestation des formations documentaires; l'ensemble des critères précisant un degré de collaboration tant avec les enseignants universitaires qu'avec les autres services n'ayant pas été jugés pertinents ou importants par cette catégorie d'experts.

Cette divergence de perspectives est sans doute associée au fait que des acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles interviennent isolément (pratiques en vase clos). En effet, bien que l'ensemble des critères associés à la catégorie *Collaboration* aient été jugés pertinents et importants par les professeurs, l'expérimentation du processus de la mesure de la qualité a permis de constater que la collaboration interprofessionnelle et interservice constituait la principale faiblesse observée au sein du réseau de l'Université du Québec en matière de compétences informationnelles.

Par ailleurs, la divergence de perspectives observée à partir du jugement des professeurs (critères non retenus par les professeurs alors qu'ils l'ont été par les bibliothécaires), s'avère très faible puisqu'elle porte uniquement sur deux critères (1 008 et 2 036) et qu'un faible écart est observé entre les niveaux de consensus obtenus chez les bibliothécaires et les professeurs.

L'identification de cette divergence importante de perspectives entre les professeurs et les bibliothécaires en ce qui a trait à la collaboration interprofessionnelle et interservice implique la nécessité de reconnaître l'ampleur du défi à relever pour instaurer de réelles pratiques collaboratives en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants, et ce, tant transversales que disciplinaires.

Divergence de perspectives au regard des critères associés à la catégorie Compétences informationnelles

Plus de 75 critères associés à la catégorie *Compétences informationnelles* ont été validés par les professeurs ou par les bibliothécaires. De ce nombre, 13 critères n'ont pas

été jugés pertinents ou importants par les bibliothécaires alors qu'ils l'ont été par les professeurs. Le tableau 72 présente ces critères.

Tableau 72: Critères associés à la catégorie *Compétences informationnelles* jugés non pertinents ou non importants par les bibliothécaires seulement[48] (*n* = 13)

NIU	Catégories	Énoncés de critères
30	Accès aux sources	L'étudiant sait utiliser efficacement les outils de repérage à l'intérieur d'un document (index, table des matières, sommaire, etc.).
312		L'étudiant est capable de consulter de l'information accessible sur différents supports (vidéos, microfilms, documents sur support imprimé ou électronique, etc.) et dans différents formats (Word, Excel, PDF, etc.).
3012		L'étudiant connaît d'autres milieux documentaires que sa bibliothèque universitaire pour répondre à son besoin d'information.
*87		L'étudiant connaît les modalités du service de prêt entre bibliothèques (PEB).
70	Analyse de l'information	L'étudiant sait identifier l'idée principale contenue dans un texte.
25	Organisation de l'information	L'étudiant sait sauvegarder efficacement ses résultats de ses recherches documentaires.
*117		L'étudiant utilise un logiciel de gestion bibliographique (EndNote, Mendeley, Zotero, etc.).
21	Outils de recherche	L'étudiant connaît la couverture des principales bases de données de son domaine.
3017	Services offerts par la bibliothèque	Les étudiants savent à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
28	Stratégies de recherche	L'étudiant sait comment utiliser un thésaurus.
*144		L'étudiant peut décrire les étapes d'une stratégie de recherche documentaire.
*130	Utilisation éthique de l'information	L'étudiant ne télécharge ni ne diffuse illégalement des documents obtenus à partir d'une ressource à accès réservé (p. ex. base de données spécialisées).
135	Veille informationnelle	L'étudiant utilise des outils automatisés de veille informationnelle pour se tenir à jour dans son domaine.

Au cours de l'analyse des résultats obtenus lors de la validation des critères associés à la catégorie *Compétences informationnelles*, le comité de travail s'est fortement interrogé sur les raisons conduisant les bibliothécaires à ne pas en reconnaître la pertinence ou l'importance. Le comité de travail a été incapable de trouver une justification logique expliquant cette observation, et ce, sur la base des arguments concernant ces 13 critères qui:

- portent effectivement sur des effets attendus en matière de compétences informationnelles chez les étudiants;
- ont tous été recommandés par des auteurs;
- n'ont pas été retenus par les bibliothécaires alors que 62 autres critères associés à la catégorie *Compétences informationnelles* l'ont été[49] [564].

Par ailleurs, trois autres arguments méritent d'être soulignés, à savoir que le regroupement de ces 13 critères par catégories auxquelles ils sont associés ne permet pas de fournir une explication et que les bibliothécaires qui se sont prononcés sur ces critères ont tous été reconnus comme experts par leurs pairs. Enfin, les résultats obtenus auprès des professeurs ne démontrent aucune tendance particulière pouvant s'apparenter à celle des bibliothécaires.

Cependant, en s'appuyant sur le cadre de référence adopté pour la présente étude, l'analyse sémantique des énoncés de critères non retenus uniquement par les bibliothécaires nous porte à croire que les finalités recherchées par les bibliothécaires sont axées davantage sur les moyens (processus). Cette interprétation se traduit ici par l'importance qu'accordent les bibliothécaires aux formations documentaires telles qu'offertes aux étudiants, plutôt qu'à l'intérêt porté envers les effets recherchés en matière de développement de compétences informationnelles. Cette interprétation s'appuie également sur les constats effectués lors de l'analyse de la divergence de perspectives observée entre les bibliothécaires et les professeurs concernant les critères associés aux catégories *Conception* et *Prestation de formation documentaire*. Ces constats précisaient que la perspective des bibliothécaires apparaissait davantage orientée vers l'enseignement à donner (processus) plutôt que vers l'apprentissage des étudiants (effets). D'ailleurs, il est à noter que (sauf exception) les formations documentaires ne sont pas évaluées comme telles, les besoins spécifiques de formation des étudiants ne sont pas préalablement identifiés et les compétences informationnelles qui sont développées par les étudiants à la suite de leur participation à ces formations ne sont pas évaluées non plus.

La recherche d'une explication à ce phénomène nous a conduits à revoir la procédure retenue lors du processus de validation des critères de qualité auprès des professeurs et des

bibliothécaires. Nous nous sommes alors interrogés sur les directives précisées dans les questionnaires de validation puisque ces directives avaient pour but d'encadrer le travail des experts lors du processus de validation des critères. Or, certains éléments auraient pu influencer le jugement des bibliothécaires. Pour assurer une compréhension uniforme des termes spécifiques utilisés dans la formulation des énoncés de critères, un lexique comprenant plus d'une quinzaine de définitions a été fourni aux experts dans un fichier distinct du questionnaire de validation. Une des définitions fournies aux experts par les membres du comité de travail concernait l'expression *pratiques de formation documentaire* qui se formulait de la façon suivante: «*les pratiques de formation documentaire consistent en l'ensemble des activités de planification, d'organisation, de prestation et d'évaluation des formations documentaires* ». Cette définition avait pour but d'attirer l'attention de l'expert sur la portée de l'expression *pratiques de formation documentaire* qui ne référait pas uniquement au fait de donner des formations documentaires (processus), mais également aux éléments de structure mis en œuvre pour soutenir ces formations et aux effets recherchés en matière de développement de compétences informationnelles.

Force est de constater que l'effet obtenu n'était pas celui recherché puisque l'expression *pratiques de formation documentaire* était amplement utilisée dans les questionnaires de validation, elle pouvait effectivement restreindre la portée du jugement exercé par les bibliothécaires plus spécifiquement sur l'enseignement effectué dans le cadre de leurs formations documentaires uniquement. De ce fait, l'attention du bibliothécaire pouvait être moins portée sur les compétences informationnelles à développer chez les étudiants, un effet rattaché directement aux activités d'enseignement des professeurs faisant habituellement l'objet d'évaluations.

D'ailleurs, notre analyse nous a conduits à réaliser que l'expression *pratiques de développement de compétences informationnelles* aurait été plus appropriée pour attirer l'attention des experts sur le fait que ces pratiques se réfèrent aux éléments de structure, de processus et d'effets. Nos discussions nous ont d'ailleurs conduits à reconnaître la spécificité de ces deux expressions et à les utiliser plus judicieusement à même ce rapport de recherche afin d'éviter un glissement sémantique entre ces deux expressions. Il apparaît

d'ailleurs que chez les bibliothécaires en particulier, l'utilisation de l'expression *pratiques de formation documentaire* peut avoir eu pour effet de concentrer leur attention sur les formations documentaires en elles-mêmes plutôt que sur les effets recherchés chez les étudiants. Il importe cependant de souligner le fait que la définition de l'expression *pratiques de formation documentaire* proposée aux experts se référait aux trois domaines de la qualité, à savoir la structure, les processus et les effets. Cela dit, il est à noter que les professeurs ne semblent pas avoir été influencés par la définition retenue pour l'expression *pratiques de formation documentaire*.

L'analyse des résultats du processus de validation des critères associés aux compétences informationnelles ne permet pas de dégager une tendance particulière dans la perspective des professeurs à partir des critères qu'ils n'ont pas retenus et qu'ils l'ont été par les bibliothécaires. En effet, au terme des deux consultations des experts, les professeurs n'ont pas retenu 28 critères sur les 341 soumis. Fait à remarquer, de ces 28 critères, un seul (177[27]) n'a pas été retenu par les professeurs uniquement. D'ailleurs, l'écart observé entre les niveaux de consensus obtenus chez les bibliothécaires et les professeurs dans l'évaluation de ce critère est faible.

Dans le cadre de leurs activités d'enseignement universitaire, les professeurs doivent se préoccuper autant des éléments de structure et de processus que des effets recherchés en matière de développement de compétences informationnelles chez les étudiants. D'une part, en ce qui a trait aux éléments de structure, ces professeurs sont impliqués dans des instances administratives telles que les comités de programmes et les directions de modules qui sont imputables du cheminement universitaire des étudiants (offre de programmes, direction d'étudiants, application des règlements pédagogiques, évaluation des cours et des programmes, etc.). D'autre part, en matière de processus, ce sont les professeurs qui ont la responsabilité de concevoir les plans de cours précisant ainsi les cheminements par lesquels doivent passer les étudiants afin qu'ils développent les compétences prévues et acquièrent les connaissances requises.

Finalement, en ce qui concerne les effets, ce sont les professeurs qui ont la responsabilité de l'évaluation des apprentissages des étudiants pour chacun des cours dispensés. Contrairement aux formations documentaires (sauf exception), dans le cadre des cours disciplinaires, les étudiants ont une obligation de résultats, c'est-à-dire l'obtention d'une note minimale de passage. Notons par ailleurs que chaque cours universitaire offert par l'université et auquel s'inscrit un étudiant est évalué par ce dernier.

Le tableau 73 présente la synthèse des points de discussion soulevés au terme du processus de validation des énoncés de critères auprès des experts.

Tableau 73: Synthèse des points de discussion soulevés au terme du processus de validation des énoncés de critères auprès des experts

Processus de validation	Épuration des énoncés de critères	L'étape d'épuration des énoncés de critères n'est pas à négliger, il importe de prévoir un temps considérable pour bien assurer la spécificité, la représentativité et l'exhaustivité de chacun.
	La constitution d'échantillon d'experts	Les experts doivent être reconnus par leurs pairs à titre d'experts en termes de pratiques visant le développement des compétences informationnelles. Cette reconnaissance implique d'assurer une bonne communication avec les instances et les services impliqués afin d'optimiser leur collaboration.
	Stratégies retenues	L'utilisation des approches déductives et inductives simultanément s'est avérée bénéfique.
		L'adoption d'un cadre intégrateur a permis de prendre en compte de multiples perspectives.
		La clarté des énoncés et la normalisation du vocabulaire utilisé représentent un investissement important de temps, mais rentable.
		Il importe de s'assurer des fournir des directives précises aux répondants.
Catégories de critères validés	Conception de la formation et Prestation du formateur	Pour les bibliothécaires, la conception de la formation documentaire est davantage axée sur un enseignement, donc sur un contenu à livrer.
	Collaboration	Perspective divergente quant à la pertinence et à l'importance.
	Compétences informationnelles	L'adoption du cadre de référence intégrateur a permis une meilleure compréhension des points de divergence et de convergence lorsque des experts adoptant des perspectives différentes procèdent à la validation des mêmes énoncés de critères.
		Lorsqu'un lexique est utilisé, il importe de valider les définitions proposées auprès de sujets répondant aux mêmes caratéristiques que la population cible.

La synthèse présentée au tableau 73 permet de conclure la discussion portant sur la phase de validation des critères de qualité en faisant ressortir les points de discussion qui

sont apparus importants tant sur le processus de validation lui-même que sur la synthèse des divergences de perspectives par rapport aux catégories de critères validés. La section suivante présente la discussion portant sur la phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire.

La phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire

Cette deuxième phase de la recherche aura permis d'expérimenter un processus de mesure de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'aide des critères validés lors de la phase précédente. Compte tenu du type de critères qui ont pu être opérationnalisés afin de permettre leur utilisation dans un processus de mesure, c'est au niveau de la qualité des formations documentaires et de la collaboration interprofessionnelle qu'ils ont pu être expérimentés[50] 565.

La discussion concernant la phase d'expérimentation du processus de mesure de la qualité porte sur la représentativité des échantillons constitués et sur le déroulement des activités planifiées afin de permettre de répondre aux questions de recherche 2 et 3 telles que formulées dans le devis. Ces questions sont les suivantes:

> -Quelles sont les forces du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
> -Quelles sont les principales opportunités d'amélioration (points faibles) du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?

Rappelons ici que le but visé de ce projet de recherche ne consistait pas à mesurer précisément la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire (incluant la mesure de coefficients de fidélité), mais plutôt à permettre aux différents acteurs et services impliqués d'expérimenter un tel processus de mesure. Cet exercice a également permis de vérifier l'applicabilité des critères dans une situation réelle de mesure. Rappelons que la mesure a été effectuée auprès des étudiants ayant assisté à une séance de formation documentaire.

Les résultats obtenus lors de cette expérimentation seront discutés dans la section portant sur la phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

La discussion sur l'expérimentation du processus de mesure porte, d'une part, sur la mesure de la qualité des formations documentaires 275 et, d'autre part, sur la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle 279.

Mesure de la qualité des formations documentaires

Deux points de discussion seront présentés au regard de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire. Il s'agit de la représentativité des échantillons constitués 275 ainsi que du déroulement des activités de recherche 275.

Représentativité des échantillons constitués

Les échantillons constitués dans le cadre de cette expérimentation d'un processus de mesure de la qualité visaient à assurer la représentativité des établissements du réseau de l'Université du Québec, des séances de formations documentaires ainsi que des étudiants participant à ces séances. La mise en œuvre du devis permettant de répondre à ces deux questions de recherche reposait essentiellement sur la participation volontaire des établissements, des bibliothécaires-formateurs et des étudiants.

Comme le démontre le tableau 20 141 51 565 l'échantillon des répondants aura vraisemblablement permis d'assurer une représentativité adéquate des établissements impliqués, du nombre de formations documentaires dont la qualité a été mesurée (80), du nombre de répondants (1 760 étudiants) et enfin, de la répartition équitable des cinq questionnaires utilisés dans ce processus de mesure. Cette répartition aura assuré que chacun des critères a été utilisé un nombre comparable de fois.

Déroulement des activités de recherche

Ce projet de recherche a fait l'objet d'une grande attention de la part du milieu documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Dès que la question de la

mesure de la qualité des formations documentaires a été mise de l'avant, nous avons ressenti une grande appréhension de la part des bibliothécaires-formateurs qui craignaient légitimement que le processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire puisse se traduire par une mesure de leurs compétences professionnelles. Leurs craintes portaient également sur le fait que les résultats de cette mesure pouvaient éventuellement servir de base pour une évaluation par leur supérieur.

Cette crainte a également été soulevée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR[56]. En effet, des précisions ont été demandées par ce comité relativement au fait que les données collectées pendant les formations documentaires allaient être compilées et retournées à la direction du Service de la bibliothèque pour une évaluation par un cercle de qualité dont la composition suggérée comprenait le directeur du Service de la bibliothèque, deux bibliothécaires-formateurs, deux enseignants universitaires et deux étudiants. Les craintes du comité d'éthique reposaient sur le fait qu'il pouvait être possible d'identifier des bibliothécaires-formateurs et que la direction du Service de la bibliothèque pourrait utiliser ces résultats à des fins évaluatives.

Une réponse étoffée a été fournie au comité d'éthique afin de préciser davantage la manière dont les règles éthiques devaient être respectées. À cet effet, les arguments suivants lui ont été présentés:

- Les données publiées ne comporteront que les résultats obtenus à l'échelle du réseau rendant ainsi aucune identification possible des bibliothécaires-formateurs participants.
- Toutes les données inscrites dans les commentaires pouvant potentiellement permettre l'identification d'un bibliothécaire-formateur seront retirées des commentaires publiés.
- Le but du projet de recherche vise à dégager un portrait réseau de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles ne permettant pas l'identification des données relatives à un établissement.
- L'expérimentation de ce projet de recherche reproduit en tout point une pratique actuellement recommandée dans la mise en œuvre d'un programme de gestion de la qualité.
- L'évaluation de l'enseignement constitue déjà une pratique courante dans le milieu universitaire tout aussi confrontée au besoin d'assurer la confidentialité des professeurs lors de l'évaluation des enseignements par les modules et les comités de programmes.

- Le comité de travail a assuré au comité d'éthique que toute information sera traitée de manière anonyme lorsque possible, sinon de façon confidentielle.

Par ailleurs, dès que nous avons pris connaissance du malaise exprimé par les bibliothécaires-formateurs, nous avons immédiatement envisagé un plan d'action visant à mieux informer l'ensemble des participants potentiels. En effet, la participation des bibliothécaires-formateurs s'avérait cruciale pour la réussite de cette étude. Dès lors, un plan de communication a été élaboré afin de mieux informer les directeurs des Services de bibliothèques ainsi que les bibliothécaires-formateurs préalablement à la mise en œuvre de chaque nouvelle étape. Le but recherché consistait à s'assurer d'une compréhension claire du rôle de chacun des participants et des objectifs de l'étude afin qu'elle soit uniforme et partagée au sein de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec. À cet effet, ce plan de communication comprenait également des formations qui ont été dispensées aux directeurs de bibliothèques et aux bibliothécaires-formateurs, ainsi qu'un encadrement plus soutenu des participants au fur à mesure de l'évolution du processus de recherche.

La mise en place de ce plan de communication et des activités d'encadrement a réellement permis d'atténuer les craintes exprimées par les bibliothécaires-formateurs, car ils étaient maintenant bien au fait des objectifs de l'étude et de leurs rôles et responsabilités. Nul doute dans notre esprit que l'instauration de ce plan d'action et la participation des bibliothécaires-formateurs ont grandement contribué au succès de cette recherche. Certains éléments du plan d'action ont permis de mieux outiller les directeurs des Services des bibliothèques à qui nous avions confié la responsabilité de rendre disponibles au sein de leur établissent les ressources nécessaires à la bonne conduite de ce projet de recherche. En effet, les directeurs des Services des bibliothèques ont eu à fournir des explications supplémentaires à leur équipe de bibliothécaires-formateurs pour mener à bien les activités demandées dans le cadre du projet de recherche et pour en assurer ainsi une plus grande collaboration.

Le plan de communication comprenait divers moyens permettant d'assurer une meilleure communication entre le comité de travail et les intervenants appelés à participer de près ou de loin au projet de recherche. Les moyens mis en œuvre étaient les suivants:

- séance de formation donnée aux directeurs des Services des bibliothèques ainsi qu'aux bibliothécaires-formateurs sur ce que constitue la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles (voir le support Powerpoint);
- envoi de notes aux directeurs des Services de bibliothèques afin de les informer régulièrement de l'état d'avancement du projet de recherche;
- mise en ligne d'un site Web visant à diffuser toutes les informations permettant de mieux renseigner les divers intervenants sur le projet de recherche;
- disponibilité accrue du chercheur principal et des membres du comité de travail auprès des divers intervenants;
- validation du plan de communication et des activités d'encadrement auprès du comité de pilotage.

Les activités d'encadrement mises en œuvre visaient principalement à diminuer le travail clérical requis de la part des bibliothécaires-formateurs dans le cadre de leur participation à notre étude. À titre d'exemples:

- des enveloppes de retour des questionnaires ont été préalablement préparées et pré-adressées;
- les enveloppes des questionnaires comprenaient déjà le nombre requis de questionnaires pour chacune des séances de formations documentaires préalablement identifiées par les bibliothécaires-formateurs;
- chaque enveloppe comprenait également des directives adressées au bibliothécaire-formateur ainsi qu'un mémo explicatif du projet de recherche destiné aux étudiants;
- dans chacune des enveloppes, les questionnaires étaient répartis équitablement de manière à optimiser le travail du bibliothécaire-formateur lors de la distribution des questionnaires aux étudiants et aussi afin de s'assurer qu'un nombre équivalant de questionnaires (n^{o} 1,2,3,4,5) seraient distribués.

L'adoption du plan de communication et des activités d'encadrement auront permis d'assurer un bon déroulement de la phase de mesure de formation documentaire. Les activités d'encadrement quant à elles auront permis une meilleure participation des étudiants en raison du fait que la distribution du questionnaire en fin de formation documentaire pouvait se dérouler rapidement et que les étudiants pouvaient remplir le questionnaire en peu de temps, et ce, toujours dans le temps imparti à la séance de formation.

Mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle

Deux points de discussion seront présentés au regard de la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de développement de compétences informationnelles. Il s'agit de la constitution des échantillons ainsi que du déroulement des activités de recherche.

Représentativité des échantillons constitués

Afin d'expérimenter la mesure en matière de collaboration interprofessionnelle, un échantillon de bibliothécaires-formateurs et d'enseignants universitaires a été constitué.

En ce qui concerne les bibliothécaires-formateurs, on observe une excellente représentativité puisque plus de 40 % (28/68[52] 565) des bibliothécaires-formateurs du réseau de l'Université du Québec ont rempli des questionnaires destinés à la mesure de la collaboration interprofessionnelle.

Du côté des enseignants universitaires, 30 professeurs et 9 personnes chargées de cours ont répondu au questionnaire sur la collaboration interprofessionnelle, pour un total de 39 répondants représentant le corps professoral. De prime abord, ce petit nombre peut paraître non significatif si on le compare au nombre total de professeurs (2 863) et de personnes chargées de cours (4 442) (Université du Québec, 2016 377). Or, il importe de noter que les critères d'inclusion spécifiant les règles de recrutement précisaient qu'un enseignant universitaire devait avoir bénéficié d'une formation documentaire donnée par un bibliothécaire-formateur durant les deux dernières années. Il convient cependant de préciser que les enseignants universitaires ayant répondu au questionnaire portant sur la collaboration ont déjà sollicité la participation d'un bibliothécaire-formateur à des fins de formations documentaires. Il s'agit donc d'enseignants universitaires déjà enclins à bénéficier de pratiques collaboratives avec les bibliothécaires-formateurs. Ce sont ces mêmes enseignants universitaires qui, par leur participation au processus de mesure de la qualité de la collaboration avec les bibliothécaires-formateurs, auront permis de déterminer le principal point faible dans le cadre de cette étude: la collaboration. Il importe donc de

réaliser l'ampleur qu'aurait pu prendre ce problème si l'ensemble des enseignants universitaires avaient été consultés. Il faut d'ailleurs souligner que la consultation des enseignants universitaires s'est effectuée à la fin du trimestre d'automne, période pendant laquelle ils sont particulièrement engagés dans leurs tâches d'enseignement. Un commentaire à cet effet nous a d'ailleurs été soumis par le cercle de qualité U4.

Comme mentionné précédemment, 832 formations documentaires ont été offertes à l'automne 2014, dont certaines directement par le Service de la bibliothèque sans être spécifiquement demandées par un enseignant universitaire. Aussi, les formations documentaires demandées par un enseignant universitaire peuvent parfois être intégrées au cours, sinon offertes à la bibliothèque. Malheureusement, le nombre total de formations documentaires n'est pas disponible. La disponibilité de cette donnée nous aurait permis de fournir une meilleure estimation de la représentativité de l'échantillon d'enseignants universitaires. Les enseignants universitaires recrutés ont néanmoins permis d'assurer une représentativité de l'ensemble des établissements du réseau de l'Université du Québec (voir le tableau 22 145).

Déroulement des activités de recherche

L'utilisation de questionnaires acheminés par courriel uniquement aux enseignants universitaires ayant signifié leur accord pour participer à notre étude ne constitue probablement pas le meilleur moyen de faire participer l'ensemble du corps professoral à l'évaluation de la qualité de la collaboration interprofessionnelle. Afin de s'assurer d'une grande participation des enseignants universitaires à l'évaluation de cette pratique, il s'avérerait préférable d'exploiter d'autres méthodes de collecte de données telles que le groupe de discussion auquel seraient invités simultanément les enseignants universitaires associés à un département. Il pourrait d'ailleurs être très avantageux de profiter de cette rencontre pour inclure les représentants des autres services impliqués dans les pratiques de développement des compétences informationnelles, et particulièrement, le bibliothécaire attitré au département visé. À cet effet, l'ensemble des critères précisant la qualité des pratiques collaboratives pourraient avantageusement être utilisés afin de guider la discussion visant à évaluer la qualité de ces pratiques.

La phase d'expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire

Cette troisième phase de la recherche avait pour but d'expérimenter un processus d'évaluation des résultats obtenus lors de l'expérimentation de la mesure des pratiques de développement des compétences informationnelles. Rappelons que cette mesure portait précisément sur la qualité des formations documentaires et sur la collaboration interprofessionnelle.

Les deuxième et troisième question de recherche auxquelles devait répondre cette phase d'expérimentation sont les suivantes:

2. Quelles sont les forces du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
   2.1. Quelles sont les forces jugées les plus importantes?

3. Quelles sont les principaux points faibles (opportunités d'amélioration) du réseau de l'Université du Québec en matière de pratiques de formation documentaire?
   3.1. Quels sont les points faibles jugés les plus importants?
   3.2. Pour les points faibles jugés les plus importants, quelles en sont les principales causes classées selon leur degré d'importance?

Les discussions sur la phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation portent sur la constitution de l'échantillon des cercles de qualité, sur le déroulement des activités de recherche ainsi que sur les résultats obtenus en matière de forces et d'opportunités d'amélioration identifiées au sein du réseau de l'Université du Québec.

Représentativité de l'échantillon constitué

Six établissements (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQO, UQAT) ont expérimenté le processus d'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles à partir de la compilation des résultats obtenus lors de la phase d'expérimentation de la mesure. Il est à noter qu'il s'agit des six établissements à vocation générale composant le réseau de l'Université du Québec et qu'à eux seuls ils rejoignent plus de 82 000 étudiants. Ce nombre correspond à 81 % de la totalité des

étudiants inscrits à l'Université du Québec pour le trimestre d'automne 2014 (Université du Québec, 2016 377).

Afin de procéder à l'expérimentation de ce processus d'évaluation, un cercle de qualité a été constitué dans chacun de ces établissements. Il est intéressant de constater, comme le démontre le tableau 23 151 présentant la liste des membres composant les cercles de qualité dans chacun des établissements participants 151, que la représentation des gestionnaires, des bibliothécaires-formateurs, des enseignants universitaires et des étudiants a été assurée dans cinq de ces établissements. Un seul des cercles de qualité ne comportait pas d'étudiants. Il en résulte donc que cette expérimentation d'un processus d'évaluation a été complétée par six cercles de qualité différents. Cette phase de l'étude a permis d'expérimenter un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire dont les résultats obtenus à l'échelle du réseau permettaient de prendre en compte les contextes particuliers de chacun de ces six établissements participants. C'est à partir des rapports remis par les six cercles de qualité que le comité de travail a pu procéder à l'identification des forces et des opportunités d'amélioration à l'échelle du réseau de l'Université du Québec

Déroulement des activités de recherche

La discussion relative au déroulement des activités de recherche sera traitée sur la base des trois aspects suivants: la préparation des cercles de qualité 282, l'exercice d'évaluation des résultats 283 et les recommandations des cercles de qualité 286 pour améliorer le processus d'évaluation.

Préparation des cercles de qualité

Préalablement à la tenue des cercles de qualité, deux formations ont été offertes afin, d'une part, d'informer et d'aider les directeurs des Services de bibliothèques à constituer des cercles de qualité dans chacun des établissements et, d'autre part, de mieux outiller les membres des cercles de qualité qui devaient procéder à l'évaluation des résultats. (Bélanger, G. (2014) Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire: la constitution des cercles de qualité et Bélanger, G (2014) Évaluation de la qualité des

pratiques de formation documentaire: processus d'évaluation par les cercles de qualité.) Les guides remis aux participants sont présentés en annexe: *Guide relatif à la constitution des cercles de qualité* 472; *Guide du processus d'évaluation de la qualité de pratiques de formation documentaire* 480 ainsi qu'un canevas de rédaction du rapport de qualité intitulé *Guide de rédaction de la synthèse des évaluations des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire* 496.

Encore ici, le plan de communication et de formation a été un facteur clé pour le succès de cette phase de la recherche. En effet, tous les cercles de qualité ont pu procéder à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire en équipe dans le cadre d'une seule rencontre d'une durée maximale de trois heures. Le cercle de qualité U1 a fait le commentaire suivant: «*Les membres du cercle de qualité étaient unanimes à reconnaître la qualité des nombreux outils fournis pour procéder à l'exercice d'évaluation*». Par ailleurs, le cercle de qualité U4 a souligné la rigueur du processus de recherche: «*Beau projet d'envergure: processus de recherche très rigoureux qui a exigé une somme de travail considérable que le cercle de qualité peut mesurer. Bravo!*». Dans l'ensemble, les questions et les commentaires des participants avant la tenue des cercles de qualité ont permis de percevoir un grand souci de mener à bien l'exercice d'évaluation des résultats. Lorsqu'une demande de précision nous était précisément adressée par un cercle de qualité, nous avons toujours acheminé la réponse aux autres cercles de qualité afin de nous assurer que tous les membres disposaient de la même information pour procéder à l'évaluation des résultats de qualité.

Expérimentation du processus d'évaluation des résultats

L'expérimentation du processus d'évaluation des résultats repose sur une analyse des données qui se veut plus difficile qu'il ne paraît de prime abord. D'ailleurs, deux cercles de qualité (U3 et U5) ont commenté la difficulté de procéder à l'évaluation des résultats: «*Les deux personnes chargées de cours associées au cercle de qualité ont perçu les résultats comme étant difficiles à interpréter*» (U5); «*il y a trop de critères pour aisément identifier l'excellence*» (U3) et «*Certains critères se ressemblent trop*» (U3).

L'évaluation fait appel à un processus complexe qui conduit à poser un jugement subjectif sur les résultats obtenus. Ce jugement doit prendre en compte plusieurs facteurs, tels que la confiance accordée aux résultats obtenus, le nombre de mesures obtenues, le type de répondants, le contexte organisationnel, les contraintes et les ressources du milieu, l'objet précis mesuré par un critère, et finalement, les commentaires des répondants. Ce processus est d'autant plus complexe que le jugement apporté peut reposer soit sur un critère particulier, soit sur un regroupement de critères associés à une catégorie. Sans oublier que l'évaluation doit prendre en compte ce que Saucier et Brunelle (1995) 375 appellent la «quête du possible». Un chiffre ne signifie donc rien lorsqu'il est considéré isolément. Cela dit, le comité de travail était bien au fait de la complexité de l'exercice, c'est pourquoi tant d'efforts ont été consacrés à la préparation des membres de cercles de qualité.

Les commentaires du cercle de qualité U3 concernant le nombre trop élevé de critères pour «identifier l'excellence» et la ressemblance entre les critères dénotent que l'analyse à la base de l'évaluation peut s'avérer très fine. En effet, le processus de validation des critères de qualité avait précisément pour but d'identifier les critères permettant d'assurer l'exhaustivité, la spécificité et la représentativité du domaine à l'étude, une démarche qui s'est traduite par la génération d'une multiplicité de critères. Le comité de travail a été longuement interpelé sur ces aspects, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de la clarté d'un énoncé de critère, qui se doit de préciser exactement ce que le critère mesure effectivement. Conjugué au fait qu'un critère ne doit mesurer qu'un seul aspect, il s'ensuit nécessairement qu'un nombre important de critères devient nécessaire pour préciser «ce qui devrait être».

Un autre commentaire relatif au processus d'évaluation a été émis par le cercle de qualité U3 selon lequel «*le document de référence pourrait être plus clair dans la façon de déterminer l'excellence*». Bien qu'aucun indice permettant d'observer que ce fut le cas au sein des cercles de qualité recrutés dans le cadre de la présente étude, ce commentaire rappelle néanmoins qu'il serait rassurant de disposer d'une règle décisionnelle précise permettant de distinguer le bon grain de l'ivraie. Or, ce n'est malheureusement pas le cas en

ce qui concerne l'évaluation de la qualité d'un service, et ce, parce qu'un résultat considéré isolément ne peut pas être analysé s'il n'est pas mis en relation avec des facteurs contextuels permettant de déterminer si le résultat obtenu constitue effectivement une force ou un point faible. C'est précisément la mise en relation de ces résultats avec des facteurs contextuels qui permet de donner un sens aux résultats observés. Il s'agit alors d'un exercice relevant du paradigme interprétativiste au sens de Perret et Séville (2007 375). Le processus d'évaluation effectué par les cercles de qualité ne devait porter que sur les résultats obtenus en matière de pratiques de formation documentaire. Or, il s'est avéré au regard des rapports remis et plus particulièrement des commentaires émis, que les membres des cercles de qualité ont procédé à une évaluation plus poussée de la qualité de l'ensemble de leurs pratiques de manière à englober également la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles adoptées au sein de leur établissement et ne se sont pas limités à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire.

Au terme de l'exercice menée par les cercles de qualité, le comité de travail a reçu des commentaires positifs concernant la démarche, jugée pertinente et enrichissante. Une étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire a communiqué avec le chercheur principal pour faire part de son expérience: «*D'une part, j'ai trouvé cette expérience fort enrichissante, car elle m'a permis d'avoir une prise de conscience, entre autres, sur ce qui était attendu chez le formateur par rapport aux compétences à développer* […]». Par ailleurs, une bibliothécaire a partagé sa réaction: «*Notre participation à votre projet de recherche nous a permis d'identifier plusieurs pistes de solution permettant d'améliorer la qualité de nos formations documentaires. Très certainement que nous mettrons en place un plan local d'amélioration continue en ce sens*». Finalement, le cercle de qualité U1 a partagé le commentaire suivant: «*Un des professeurs souligne que cet exercice d'évaluation est à l'image du lien de collaboration qu'il développe avec le bibliothécaire. Il se désole de constater que ce n'est pas le cas pour tous, en espérant que cet exercice contribuera à améliorer cet aspect*».

Dans l'ensemble, cette expérimentation du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles aura permis aux participants de prendre conscience des retombées que pourrait procurer l'instauration d'un tel processus sur une base continue. Malheureusement, dans le cadre de cette étude, le processus d'évaluation des résultats se limitait à relever les forces, les faiblesses et leurs causes. Nous avions préalablement informé les directeurs de Services de bibliothèques ainsi que les membres composant les cercles de qualité que la détermination et la mise en œuvre d'un plan d'action donnant suite à ce processus d'évaluation relevaient de la discrétion des directions locales. Or, les commentaires des cercles de qualité démontrent qu'ils auraient souhaité compléter l'exercice: « *Au terme de la rencontre, il est évident qu'un plan d'action spécifique aux activités de notre institution devra être mis en place*» (U1); «*Nous aurions aimé que l'accent soit mis davantage sur les solutions et les recommandations à apporter aux problèmes dans cette rencontre*» (U2).

Selon certains auteurs, l'implantation d'un processus d'évaluation continue de la qualité aurait permis de générer d'autres retombées. Par exemple, le fait de participer activement à la détermination des objectifs ainsi qu'à l'élaboration d'un plan d'action en équipe constitue un premier pas vers un exercice de gestion partagée favorisant une meilleure collaboration (Piquet, 2009[375]), une motivation accrue ainsi qu'un plus grand sentiment d'imputabilité chez les acteurs concernés (Brault, Roy et Denis, 2008[366]). De plus, c'est dans le cadre de ce type d'exercices que les divers acteurs sont appelés à préciser la portée et les limites de leurs interventions respectives, ce qui devrait permettre un premier pas vers l'établissement d'une véritable relation d'interdépendance entre les acteurs participant à la poursuite d'une mission commune (Little, 1990[372]).

Commentaires des cercles de qualité

Dans le cadre du processus d'évaluation des résultats de qualité, les membres des cercles de qualité ont été invités à nous soumettre leurs commentaires à la suite de leur expérimentation. Des commentaires visaient la méthode utilisée, la collecte de données et la présentation des résultats. Certains de ces commentaires sont présentés dans le tableau 74 afin de permettre de tenir compte de la mise en œuvre éventuelle d'un processus

d'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Tableau 74: Commentaires des membres des cercles de qualité sur le processus d'évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire

Commentaires relatifs à la Méthode	Commentaires relatifs à la Collecte de données	Commentaires relatifs à la Présentation des résultats
Nous aurions aimé avoir plus de détails sur la méthodologie utilisée pour obtenir les résultats (échelles de mesure) (U2).	Il faudrait qu'il y ait autant de types de questionnaire qu'il y a de contextes de formation (ex : 1 en classe, 1 en laboratoire) (U1).	Le comparatif du réseau de l'UQ aurait dû être intégré dans les résultats pour chaque critère et facette (U3).
Nous aurions aimé savoir comment le pourcentage a été calculé à partir des différentes échelles de mesure. À ce sujet, il aurait été intéressant de passer plus de temps à discuter de la méthodologie et de l'analyse des résultats lors de la formation préparatoire au cercle de qualité (U2).	Les formations en consultation individuelle devraient aussi être couvertes (U1).	Les bibliothécaires constatent que le rapport ne permet pas d'identifier le lien entre les conditions dans lesquelles se sont effectuées les prestations et les résultats obtenus. Par exemple, est-ce que les répondants étaient majoritairement en classe plutôt qu'en laboratoire lors de la mesure ? (U1).
Pour une meilleure qualité de réponses en lien avec le taux de participation des étudiants, il aurait été préférable d'imposer l'obligation de répondre au questionnaire (U5).[53]	La période allouée à la cueillette des résultats était trop courte compte tenu du calendrier des formations offertes à l'automne 2014 par la bibliothèque (U4).	Nous aurions aussi aimé connaître le nombre total de personnes consultées parmi chaque catégorie de répondants soit les étudiants, les formateurs et les professeurs. Ainsi nous aurions pu juger plus facilement de la représentativité (U2).
	Parmi les éléments de réponses « Je ne sais pas » n'en fait pas partie, ce qui aurait permis de préciser le degré de connaissance des étudiants par rapport au sujet de la question posée (U5).[54]	Dans la façon de présenter les résultats, nous aurions aimé voir le nombre de personnes ou le pourcentage de personnes ayant répondu aux différents choix de l'échelle de mesure (par exemple, voir le nombre de personnes ou le pourcentage de personnes ayant répondu « fortement en accord, modérément en accord », etc.) (U2).
		Il aurait été intéressant de savoir, pour chaque question, si elle était destinée à un groupe de répondants uniquement ou à plusieurs (U2).
		Les résultats des professeurs et des étudiants devraient être distincts afin de faciliter l'interprétation des résultats (U4).

L'ensemble de ces commentaires se réfèrent à la méthode retenue dans le cadre de la présente étude qui visait à expérimenter un processus d'évaluation de la qualité, et ce, à l'intérieur d'une seule rencontre des cercles de qualité. Afin de respecter cette condition, nous avons produit deux rapports globaux, dont l'un à portée locale et l'autre à portée réseau. Ces rapports précisaient les résultats obtenus pour chacun des critères de qualité mesurés en ce qui a trait aux pratiques de formation documentaire. Dans ce contexte, il apparaît normal que les membres des cercles de qualité aient été influencés par le nombre

de critères soumis à l'évaluation. Dans le contexte d'une situation réelle d'implantation d'un processus de gestion de la qualité des pratiques visant le développement des compétences informationnelles, les cercles de qualité n'auraient pas nécessairement à évaluer les résultats obtenus à partir d'une mesure effectuée à l'aide de tous les critères actuellement validés et opérationnalisés. En effet, l'ensemble des critères validés constitue une banque de critères dans laquelle il est possible de puiser afin de construire des instruments de mesure et d'évaluation beaucoup plus ciblés. Par exemple, les critères pourraient être utilisés à des fins d'audits ciblant des aspects très précis tels que, notamment, les stratégies pédagogiques et les compétences informationnelles acquises.

Il est intéressant de constater, au regard des commentaires soumis par les participants, que ce projet de recherche leur aura permis de réaliser que ce type d'exercices est de nature à favoriser l'instauration d'un travail collaboratif au sens de Piquet (2009)[375]. D'ailleurs, plusieurs nous ont signifié leur intérêt de poursuivre leur travail d'équipe dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action visant à développer la qualité de leurs pratiques actuelles.

Résultats du processus d'évaluation

Les résultats du processus d'évaluation sont issus d'une triangulation des données qui ont été analysées par le comité de travail. Pour ce faire, ce comité disposait du rapport précisant les résultats de qualité obtenus à l'échelle du réseau lors du processus de mesure ainsi que les rapports des six cercles de qualité qui ont évalué les résultats obtenus à l'échelle de leur établissement.

Bien que les cercles de qualité aient évalué les résultats obtenus à l'échelle locale, l'analyse des rapports soumis par chacun des cercles de qualité démontre une grande homogénéité dans les résultats obtenus par les établissements participants. Cette constatation n'est sûrement pas étrangère à la culture qui s'est développée au sein du réseau de l'Université du Québec, particulièrement dans le milieu des bibliothèques. En raison de sa nature, un tel réseau favorise une mise en commun de ressources spécialisées qui permettent de soutenir les interventions à l'échelle locale, comme la présence du GT-

PDCI 56 dont la mission assure un partage d'expertises spécialisées dans le domaine du développement des compétences informationnelles, expertises qui influencent nécessairement les pratiques locales. La discussion sur les résultats du processus d'évaluation portera sur les forces 289, les points faibles 294 et leurs causes.

Synthèse des forces relevées par les cercles de qualité

Rappelons que l'analyse des résultats obtenus à l'échelle du réseau, conjugués aux rapports produits par les cercles de qualité a permis de relever et de prioriser les forces suivantes:

1. Prestation du formateur 290
2. Compétences du formateur 290
3. Relation avec l'enseignant universitaire 291
4. Conception de la formation 292
5. Infrastructure 292

Ces forces ont été relevées et priorisées à la suite de l'analyse des données brutes collectées auprès des cercles de qualité qui avaient relevé leurs propres forces, et ce, sans nomenclature imposée. Ces données brutes sont présentées dans le tableau 60 214. Après avoir attribué les valeurs pondérées à chacune des forces relevées (ce processus est expliqué dans la section intitulée «Résultats obtenus relatifs à la question de recherche visant à identifier les forces en matière de pratiques de formation documentaire 213» dans le chapitre présentant les résultats), le comité de travail a procédé à une mise en commun des forces proposées par chacun de cercles de qualité. Cet exercice a permis de catégoriser sémantiquement les forces relevées par les cercles de qualité. Les catégories retenues sont précisées dans la figure 15 215. Il est à noter que les valeurs pondérées ont été accordées aux forces relevées et priorisées par les cercles de qualité eux-mêmes. La valeur pondérée accordée à chacune des forces n'a jamais été modifiée, et ce, tout au long de l'exercice de synthèse. La mise en priorité des forces telle qu'effectuée par le comité de travail et basée sur la somme des valeurs pondérées associées, respecte donc la priorisation établie par les cercles de qualité.

À la suite de cet exercice, les deux forces les plus importantes ayant été relevées par les cercles de qualité se réfèrent à la prestation et aux compétences du formateur. Le fait que les résultats obtenus en matière de qualité proviennent à l'origine de l'observation des étudiants eux-mêmes est tout à l'honneur des bibliothécaires-formateurs du réseau de l'Université du Québec qui voient ainsi la qualité de leur travail reconnue.

Prestation du formateur

La prestation du formateur regroupe 22 forces relevées par les cercles de qualité et regroupées en cinq sous-catégories par le comité de travail. Ces cinq sous-catégories représentent en elles-mêmes des forces particulières démontrées par les bibliothécaires-formateurs, dans les domaines suivants: Objectifs et déroulement, Disponibilité du formateur, Efficacité dans la communication, Gestion du temps et Matériel de présentation (voir la figure 16[217]). Autant dans la littérature (Charest et Moreau, 2016[367]) que dans la pratique, les bibliothécaires-formateurs accordent beaucoup d'importance aux processus, soit, dans le cas présent, à la prestation des formations documentaires. Cette importance se traduit d'ailleurs par une reconnaissance de la qualité du service rendu, et ce, par les étudiants eux-mêmes. Cependant, lorsqu'on met en relation les forces ainsi que les points faibles relevés par les cercles de qualité, il apparaît qu'aucune relation n'est établie entre les processus mis en œuvre et les effets escomptés. Cela s'observe actuellement par le fait que les formations documentaires ne sont pas évaluées par les étudiants sur la base de leur qualité intrinsèque, et qu'aucune relation ne peut être établie entre les formations données et les effets obtenus en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants.

Compétences du formateur

La compétence démontrée par les bibliothécaires-formateurs constitue la deuxième force relevée par les cercles de qualité, et ce, tel que souligné par cinq d'entre eux. En effet, les résultats obtenus démontrent que les bibliothécaires-formateurs ont su mettre à profit l'étendue de leurs connaissances, de leur expertise et de leur maitrise dans les technologies utilisées lors des formations documentaires données aux étudiants.

Relations avec l'enseignant universitaire

Les *Relations avec l'enseignant universitaire* constituent la troisième force en importance au sein du réseau de l'Université du Québec. De prime à bord, l'identification de cette force peut sembler paradoxale compte tenu du fait que les cercles de qualité ont également relevé le problème de collaboration comme point faible principal. Bien que la relation interpersonnelle ait été ciblée comme une force, il faut comprendre cependant que ce type de relation ne se réfère pas réellement à une relation de type collaboratif entre les enseignants universitaires et les bibliothécaires-formateurs, mais davantage à un travail coopératif au sens de Piquet (2009)[375]. Un commentaire d'un bibliothécaire illustre bien cet aspect: «*J'ai déjà voulu sonder un peu plus comment mieux adapter la formation et la réponse typique reçue: je vous fais entièrement confiance. Ce que j'en ai compris est que les professeurs […] recherchent des partenaires de confiance, autonome, sur qui ils peuvent s'appuyer sans que cela ne prenne trop de leur temps.*» (c.f. nº 1792).

D'ailleurs, Piquet (2009)[375] précise que la différence fondamentale entre un travail coopératif et un travail collaboratif réside dans le degré d'interdépendance atteint entre des individus dont l'action collective est orientée vers une finalité commune. À cet effet, il s'avère judicieux de s'appuyer sur le continuum des niveaux d'interdépendance proposé par Little (1990[372], cité dans Beaumont et al., 2010[365]) pour mieux distinguer ces niveaux.

La figure 48 illustre le continuum des niveaux d'interdépendance proposé par Little (1990)[372].

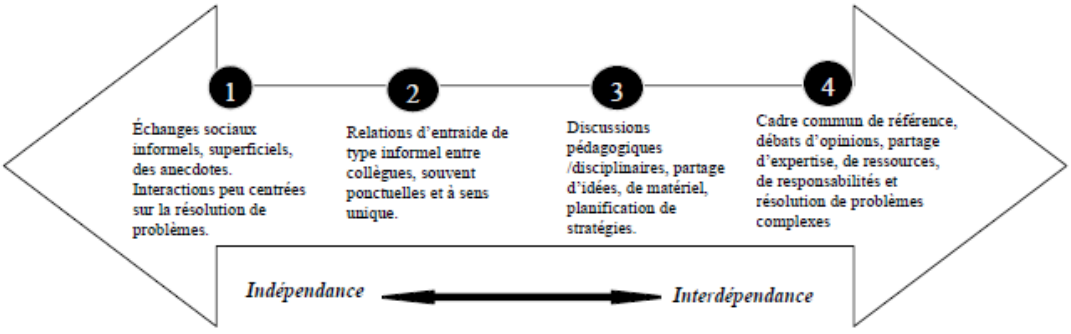


Figure 48: Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990[372], tel qu'illustré par Beaumont et al., 2010[365])

Ce continuum démontre qu'une véritable relation d'interdépendance est précisée par le niveau quatre dans lequel les intervenants adoptent un cadre commun de référence, atteignent un niveau élevé de partage d'expertise, de ressources, de responsabilités et de résolution de problèmes complexes, et ce, en vue d'accomplir une mission commune. Force est de constater que les résultats obtenus lors de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire conjuguées aux évaluations effectuées par les cercles de qualité, nous conduisent à conclure que le degré d'interdépendance entre les intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles se situe actuellement quelque part entre les niveaux un et deux du continuum présenté à la figure 48. Cela signifie que bien que ce type de relation apparaisse comme une force, il se trouve encore loin du niveau quatre d'interdépendance décrit par Little qui précise les conditions préalables à un réel travail collaboratif (cet aspect sera discuté plus loin dans ce chapitre).

Cela dit, la qualité des relations entre les enseignants universitaires et les bibliothécaires-formateurs constitue néanmoins un préalable essentiel à l'établissement d'une relation de collaboration. La qualité de cette relation a d'ailleurs été observée au sein du réseau par les cercles de qualité. Cette qualité se traduit par la flexibilité, la disponibilité, la fiabilité et l'assiduité démontrées par les bibliothécaires-formateurs. Par ailleurs, les commentaires des membres des cercles de qualité démontrent que les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires font preuve d'estime, de confiance et de respect mutuels. Malheureusement, les commentaires des bibliothécaires-formateurs, des enseignants universitaires et des cercles de qualité précisent que ce type de relation vise uniquement à répondre à des besoins ponctuels.

Conception de la formation et Infrastructure

En ce qui concerne les deux dernières catégories de forces, *Conception de la formation* et *Infrastructure*, nous ne sommes pas en mesure de les considérer pleinement à titre de force à l'échelle du réseau en raison de la faiblesse de leur pondération (voir la figure 15 qui présente les valeurs pondérées associées à chacune des catégories de force) ainsi que du nombre restreint des cercles de qualité s'étant prononcés à cet effet. Ces forces

s'avèrent davantage représentatives de pratiques de formation documentaire à l'échelle locale.

Cependant, il importe de préciser que bien que la *Conception de la formation* ait été relevée comme une force, elle n'a été établie que dans un seul établissement en termes de cohérence dans le contenu enseigné et sur le choix des méthodes d'enseignement retenues. Cette force démontre néanmoins que des pratiques exemplaires sont implantées isolément dans certains établissements et qu'elles mériteraient d'être déployées dans l'ensemble du réseau. Par ailleurs, il faut noter que des pratiques associées à la *Conception de la formation* ont également été relevées comme des points faibles par les six cercles de qualité, incluant le cercle de qualité pour lequel cette catégorie représentait une force. Cela s'explique par le fait que lors de leur analyse des résultats, les cercles de qualité disposaient des résultats globaux ainsi que des résultats spécifiques obtenus pour chacun des critères mesurés. Il était donc possible qu'un critère associé à une catégorie présente un résultat élevé (pouvant être interprété comme une force), alors qu'un autre critère, associé à cette même catégorie, se voyait attribué un faible résultat (pouvant être interprété comme un point faible). Les cercles de qualité avaient la liberté d'interpréter les résultats à partir des résultats globaux (par catégories) ou spécifiques (par critères).

En ce qui concerne la catégorie de forces identifiée *Infrastructure*, on observe également que des pratiques qui y sont associées sont identifiées à la fois comme forces et comme points faibles par des cercles de qualité différents. Il est à noter que les commentaires formulés par les étudiants lors de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire dénotent que l'infrastructure peut devenir rapidement un irritant important pour les étudiants lors d'ennuis techniques (lenteur du réseau Internet, ordinateurs non fonctionnels ou mal configurés, par exemples).

Parmi les points saillants de la mise en commun des évaluations des cercles de qualité, la qualité de la prestation des bibliothécaires-formateurs dans le cadre des formations documentaires se démarque grandement dans l'ensemble du réseau, et ce, en raison de la valeur pondérée qui lui a été associée. Par ailleurs, la qualité de la relation

entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires peut paraître paradoxale compte tenu que la collaboration a été retenue comme point faible principal au sein du réseau. Cet aspect sera discuté plus amplement dans la section suivante ainsi que dans le chapitre portant sur les recommandations. La section suivante présente la synthèse de l'évaluation des points faibles relevés par les cercles de qualité.

Synthèse des points faibles et des causes associées

Rappelons que l'analyse des résultats obtenus à l'échelle du réseau, conjugués aux rapports produits par les cercles de qualité, a permis de relever et de prioriser les points faibles portant sur les aspects suivants:

1. La collaboration 294
2. Les méthodes pédagogiques 303
3. La charge de travail du formateur 307
4. L'infrastructure
5. La formation continue
6. L'évaluation des apprentissages
7. La promotion des services offerts

La discussion portera uniquement sur les trois principaux points faibles dans la mesure où ceux-ci sont les seuls pour lesquels des causes ont été attribuées par les cercles de qualité. D'ailleurs, il importe de rappeler que les cercles de qualité avaient préalablement été informés du principe de Pareto qui précise que 20 % des causes sont responsables de 80 % des problèmes. Il ne s'agit donc pas de s'attaquer à tous les problèmes et causes possibles, mais bien de déterminer les principales causes sur lesquelles il est jugé pertinent d'intervenir afin de solutionner le plus grand nombre de problèmes avec une plus grande efficience.

Collaboration

Les résultats obtenus en matière de pratiques collaboratives se référaient à trois types de collaboration, à savoir, la collaboration interprofessionnelle entre bibliothécaires-formateurs et enseignants universitaires (59,5 %)[55] 565, la collaboration intraprofessionnelle entre formateurs (52,1 %) et la collaboration interservice entre le Service de la bibliothèque et les divers services spécialisés offrant du soutien informatique ou pédagogique (21,8 %).

Force est de constater que ces résultats n'atteignent même pas la note de passage et que les résultats obtenus pour les critères associés à la sous-catégorie *Collaboration entre les bibliothécaires-formateurs et les différents services spécialisés* sont les plus faibles ayant été compilés dans la présente étude.

Plus de 40 causes associées au problème de collaboration ont été relevées et priorisées par les six cercles de qualité. Compte tenu de ce nombre, le comité de travail a classifié ces causes en cinq catégories qui ont été ordonnées par ordre d'importance selon la technique du vote pondéré (voir le chapitre sur le Devis). Voici les catégories de causes:

1. Culture et pratiques organisationnelles 295 (valeur pondérée de 45; 13 causes associées);
2. Absence de planification/coordination 296 (valeur pondérée de 30; 10 causes associées);
3. Promotion 298 (valeur pondérée de 23; 6 causes associées);
4. Manque de temps (valeur pondérée de 21; 6 causes associées);
5. Infrastructure (valeur pondérée de 10; 7 causes associées).

Seules les trois catégories de causes jugées les plus importantes par les cercles de qualité seront discutées ici.

Culture et pratiques organisationnelles

En matière de culture et pratiques organisationnelles, les causes relevées par les cercles de qualité[56] 565 nous permettent de dégager trois constats. Le premier se réfère au manque de reconnaissance institutionnelle face au développement des compétences informationnelles. Ce manque de reconnaissance se traduit selon les cercles de qualité par une absence de politique institutionnelle en matière de développement des compétences informationnelles, par l'absence d'intégration des bibliothécaires aux activités départementales et par la faible intégration des formations documentaires dans les programmes et dans les cours.

Le deuxième constat concerne les perspectives distinctes entre les acteurs impliqués dans les pratiques de développement des compétences informationnelles. À cet effet, le cercle de qualité U1 a textuellement relevé la cause suivante: *« Vision différente, voire*

opposée quant à la finalité de la formation ». Cette cause se référait spécifiquement au problème de collaboration entre les bibliothécaires-formateurs, les enseignants universitaires et les services spécialisés. L'identification de cette cause nous renseigne beaucoup sur les fondements mêmes du problème de collaboration, d'autant plus que cette cause a été établie par consensus au sein d'un cercle de qualité composé, entre autres, de bibliothécaires-formateurs et d'enseignants universitaires.

Enfin, le troisième constat relève du caractère éphémère des relations interprofessionnelles entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires. Cette éphémérité dans les relations provient du fait qu'un même cours puisse être dispensé par plusieurs professeurs différents et par plusieurs personnes chargées de cours. Notons également que l'on retrouve les personnes chargées de cours en plus grand nombre que les professeurs dans le réseau de l'Université du Québec. Par conséquent, les bibliothécaires-formateurs doivent fréquemment établir et maintenir des relations interprofessionnelles avec des enseignants universitaires différents.

Absence de planification/coordination

En ce qui concerne la catégorie de causes *Absence de planification/coordination*, les cercles de qualité ont principalement retenu, d'une part, les causes attribuées à la faible coordination de l'offre de formations documentaires et, d'autre part, le travail en silo entre bibliothécaires eux-mêmes.

La faible coordination de l'offre de formations documentaires résulte de l'hétérogénéité des demandes de formations exprimées par les enseignants universitaires, des contenus à enseigner (du très particulier au général), des groupes visés (degrés de compétences variables, groupes ayant des besoins particuliers), des pratiques disciplinaires du domaine d'apprentissage des étudiants, des stratégies pédagogiques des bibliothécaires-formateurs et du temps octroyé pour donner la formation. Dans ce contexte, la coordination des activités de formations documentaires s'avère très complexe, tant pour les bibliothécaires-formateurs que pour les gestionnaires de programmes.

Les commentaires formulés par les cercles de qualité au sujet du travail en silo concernaient principalement le problème de collaboration entre bibliothécaires-formateurs eux-mêmes. Les trois critères qui ont permis de mesurer la qualité de la collaboration entre formateurs avaient trait à la tenue de rencontres entre formateurs afin de discuter de leurs pratiques (résultat obtenu lors de la phase de mesure: 39,3 %)[57], à l'accès à une personne-ressource au sein de son établissement en matière de formations documentaires (57,1 %) et au fait que les bibliothécaires fassent appel à l'expertise disciplinaire de leurs pairs (59,8 %). Dans l'ensemble, ces résultats démontrent que près de 50 % des bibliothécaires-formateurs coopèrent très peu avec leurs pairs. Or, les résultats obtenus lors de la mesure démontrent que le travail en silo des bibliothécaires-formateurs s'observe également dans leurs relations avec les enseignants universitaires et avec les services impliqués dans le développement des compétences informationnelles. À titre d'exemples, les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires coopèrent très peu en ce qui concerne le développement de matériel pédagogique (20,6 %), la détermination des cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire (41,3 %), la planification de la séquence des formations documentaires (45,9 %), la détermination de la méthode d'enseignement (45,3 %), la conception de travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire (28,9 %), la conception d'outils d'évaluation des apprentissages (22,1 %) et l'évaluation des apprentissages (21,8 %).

Un autre point important relevé par les cercles de qualité comme cause du problème de collaboration entre bibliothécaires-formateurs et enseignants universitaires est l'absence d'évaluation des apprentissages à la suite des formations documentaires. À titre d'exemples, trois critères ayant permis de mesurer la qualité de collaboration entre les enseignants universitaires et les bibliothécaires-formateurs en matière d'évaluation des compétences informationnelles ont obtenu des résultats pour le moins significatifs (< 30 %):

- le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants; résultat: 21,8 % (0-1667)[58];
- le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages; résultat: 22,1 %(0-1666)
- une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires; résultat: 27,7 % (0-1640)

Il convient de réaliser que dans ce cas, il s'avère particulièrement difficile pour les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires de coordonner et d'intégrer leurs efforts dans l'enseignement des compétences informationnelles chez les étudiants puisqu'ils ignorent les compétences effectivement acquises à la suite des formations documentaires. De ce fait, il devient impossible d'établir un lien significatif permettant d'évaluer l'efficacité de l'intervention des bibliothécaires-formateurs sur l'acquisition des compétences informationnelles des étudiants.

Il convient également de souligner que les résultats les plus faibles obtenus sur le plan des critères de qualité mesurés s'observent au niveau de la collaboration du bibliothécaire-formateur avec le technopédagogue (13,3 %) et le conseiller pédagogique (10,5 %).

Promotion

La troisième catégorie de causes en importance associée au problème de collaboration, la *Promotion*, regroupe les causes précisant le manque de sensibilisation de la communauté universitaire devant l'importance du développement des compétences informationnelles ainsi que des causes relatives à l'absence de stratégies de communication pour en faire la promotion.

Au regard des trois catégories de causes associées au problème de collaboration qui viennent d'être discutées, il paraît opportun de préciser ce que devra constituer une pratique collaborative.

Vers une pratique collaborative

Bien que les résultats de la présente étude démontrent que les intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles collaborent très peu, il importe de rappeler que la relation entre les enseignants universitaires et les bibliothécaires-formateurs a été identifiée comme une force au sein du réseau. Ce constat nous a précédemment conduit à distinguer plusieurs niveaux d'interdépendance dans la relation

entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires impliqués dans un travail collectif. Ces niveaux sont décrits dans le continuum proposé par Little (1990[372], cité dans Beaumont et al., 2010[365]) présenté à la figure 48[291]. Ce continuum permet d'établir une distinction significative entre le concept de «relation» interpersonnelle (tel que décrit au niveau un du continuum) et le concept de «collaboration» interprofessionnelle (dont les préalables sont précisés au niveau quatre) qui exige un degré d'interdépendance beaucoup plus important de la part des intervenants impliqués dans un travail collectif.

Les résultats de la présente étude démontrent clairement que le degré d'interdépendance entre les intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles se situe très en deçà d'une relation de type collaboratif, comme l'a décrit Piquet (2009)[375]. En effet, cet auteur insiste sur l'importance de distinguer un travail de type coopératif d'un travail de type collaboratif. Le travail coopératif peut être défini comme:

> [...] une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est ensuite affectée à un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun […] un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. Chaque intervenant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel (Cerisier, 1999[367], cité dans Piquet, 2009[375], p. 7-8).

Ce que l'on observe actuellement dans le réseau de l'Université du Québec s'apparente donc effectivement à ce que décrit Piquet (2009)[375] comme un travail coopératif et non pas collaboratif. Il s'agit d'ailleurs de ce que l'on appelle un travail en vase clos ou, comme l'a désigné précisément un cercle de qualité, un travail en silo.

> Quant au travail collaboratif, Piquet (2009)[375] le définit comme suit:
>
> Le travail collaboratif ne relève pas d'une répartition a priori des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs. Chacun des membres du groupe travaille ainsi sur les mêmes points. Il va en effet plutôt s'agir ici de fusionner les

> contributions individuelles dans l'action. La responsabilité est donc ici collective et incombe au groupe en tant que totalité. Ce mode de travail collectif engage par conséquent une communication régulière entre les membres du groupe et une connaissance précise de la progression de l'action collective. Les interactions interpersonnelles sont donc permanentes afin d'assurer une cohérence globale, condition nécessaire de l'efficience de l'action et donc de l'atteinte de l'objectif fixé. […] On dit en effet qu'il y a collaboration quand un groupe organisé d'acteurs oriente et négocie ses interactions collectives vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur. Les apports individuels n'ont donc de sens que par leur intégration, leur fusion à tous les autres et non par leur seule juxtaposition. […] Une part du succès de la collaboration tiendra notamment à la construction d'une compréhension commune (cf. conscience de groupe) autour des activités menées et donc de connaissances partagées issues des contributions de chacun des membres de l'équipe projet (Piquet, 2009[375], p. 8-9).

Un lien peut être établi entre le continuum des niveaux d'interdépendance proposé par Little (1990[372], cité dans Beaumont et al., 2010[365]) et les trois processus interdépendants qui définissent la collaboration selon Levan (2009)[372].

La figure 49 présente ces trois processus.

Figure 49: Définition de la collaboration selon Levan (2009)[372]

En effet, selon Levan (2009)[372]:

> On peut considérer la collaboration comme l'intrication de trois processus complexes, distincts dans leurs finalités respectives mais interdépendants:
>
> 1. Le premier processus de base, celui sans lequel les deux autres ne peuvent s'effectuer, est la communication. Pour simplifier, ce

processus permet les interactions entre individus (acteurs/sujets) dans un groupe.

2. Le deuxième processus, rendu possible par la communication, est la coopération. Pour simplifier encore, ce processus permet le partage et la mutualisation de ressources utiles pour la co-action (action à plusieurs, action collective qui ne repose pas nécessairement sur un objectif unique et partagé). […]
3. Le troisième processus, optimisé et rendu possible par la communication et la coopération, est la coordination. Toujours pour simplifier, ce processus permet la synchronisation d'acteurs et d'actions en interdépendance dans le cadre d'un processus de travail. […] Contrairement à la coopération, la coordination repose nécessairement sur un objectif unique et partagé.

Un travail de type collaboratif résulte de la mise en œuvre simultanée et complémentaire de ces trois processus. Un travail de type collaboratif exige donc un niveau d'interdépendance élevé entre les acteurs impliqués.

Par ailleurs, Levan (2009) 372 précise que le travail collaboratif repose sur un processus cyclique comportant quatre phases, comme le démontre la figure 50.

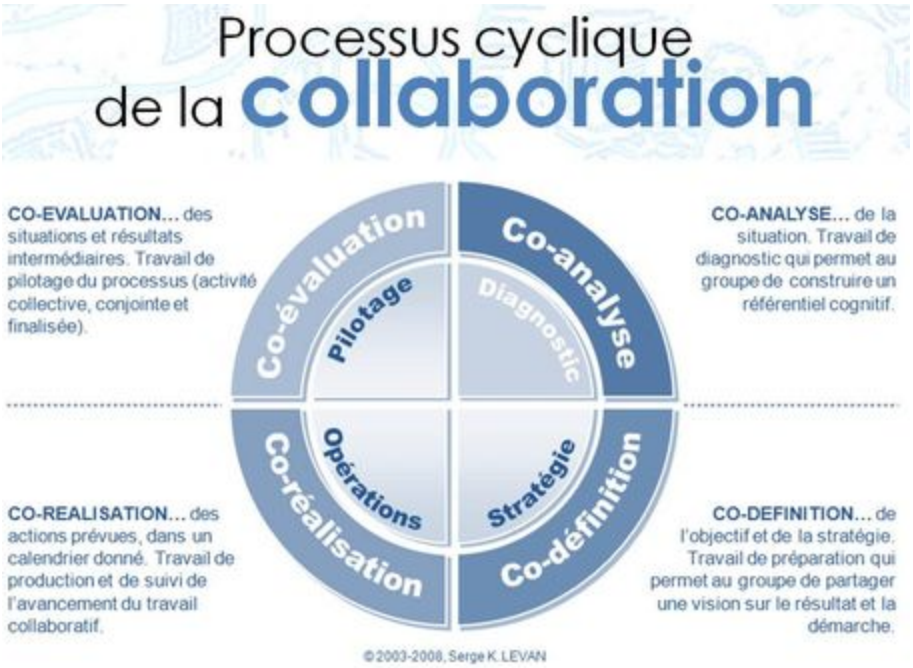


Figure 50: La collaboration vue comme un processus cyclique Levan (2009) 372 59 565

Cette conception du travail collaboratif démontre l'importance pour l'équipe d'adopter un cadre commun de référence, d'établir un consensus au sein de l'équipe sur les objectifs poursuivis, de fusionner les contributions individuelles dans la réalisation des activités et, finalement, de procéder à une évaluation commune de l'atteinte des objectifs visés. Cette conception du travail collaboratif correspond en tout point à la définition du travail collaboratif proposée par Piquet (2009 375).

Ces auteurs nous amènent à établir une distinction entre le travail de type coopératif et le travail de type collaboratif. En effet, les résultats de notre étude nous conduisent à prendre conscience des défis qui s'offrent à nous dans l'instauration d'un véritable travail collaboratif en matière de développement des compétences informationnelles. Rappelons que la qualité de la relation entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires a été établie comme une force au sein du réseau par les cercles de qualité. Il importe donc de capitaliser sur cette force puisqu'elle constitue l'essence même des processus permettant d'établir un travail collaboratif reposant préalablement sur la communication, la coopération et la coordination. Cependant, à la lumière du continuum de Little (1990 372, cité dans Beaumont et al., 2010 365), la qualité de la relation entre les divers intervenants se décrit en termes de degrés d'interdépendance mutuelle que l'on parvient effectivement à établir dans la réalisation d'une mission commune. Comme précisé antérieurement, lors de la discussion portant sur les forces, les résultats de notre étude ainsi que notre connaissance du milieu nous portent à croire que le degré d'interdépendance actuellement observé auprès des intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec se situe quelque part entre les niveaux un et deux du continuum de Little (1990 372, cité dans Beaumont et al., 2010 365). D'ailleurs, il s'avère pour le moins intéressant de constater que les critères validés auprès des bibliothécaires-formateurs et des professeurs du réseau de l'Université du Québec nous auront permis de bien distinguer les notions de relations interpersonnelles et de travail collaboratif. Il importe de souligner l'importance d'établir une véritable collaboration entre les différents acteurs impliqués dans le développement de compétences informationnelles chez les étudiants, car elle constitue un facteur clé de

succès bien reconnu chez les auteurs (ACRL, 2010[364]; Ivey, 2003[371]; Sproles, Detmering et Johnson, 2013[376]).

Méthodes pédagogiques

Le point faible *Méthodes pédagogiques* constitue le deuxième problème en importance relevé par les cercles de qualité. Ce point faible se réfère principalement aux méthodes d'enseignement actuellement exploitées par les bibliothécaires-formateurs, aux stratégies pédagogiques peu axées sur l'apprentissage des étudiants et à la densité du contenu «livré» pendant les formations documentaires. D'ailleurs, l'analyse effectuée par les cercles de qualité confirme un constat que nous avons formulé lors de la discussion portant sur la validation des critères de qualité, constat selon lequel la perspective des bibliothécaires est davantage orientée vers un contenu à livrer lors des formations documentaires (perspective axée davantage sur les processus), plutôt que sur les effets recherchés en référence au développement des compétences informationnelles des étudiants à la suite des formations.

Parmi les causes ayant trait aux point faible *Méthode pédagogique* et mises en ordre d'importance par les membres des cercles de qualité, nous retrouvons principalement:

1. le manque de formation;
2. la faible collaboration;
3. l'absence d'évaluation;
4. l'infrastructure;
5. le temps alloué aux formations documentaires.

Selon les cercles de qualité, le manque de formation des bibliothécaires-formateurs en matière de pédagogie les prive des ancrages théoriques préalables à l'exploitation judicieuse, et ce, tant des stratégies pédagogiques axées sur l'enseignement que celles visant l'apprentissage actif des étudiants. Il faut d'ailleurs noter à ce chapitre que la formation en sciences de l'information ou en bibliothéconomie est peu orientée vers une approche didactique du développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Les cercles de qualité dénotent d'ailleurs la difficulté pour les bibliothécaires-formateurs d'accéder à de la formation continue leur permettant d'augmenter leurs compétences en matière de pédagogie universitaire et leurs habiletés dans l'exploitation d'outils technopédagogiques pour soutenir leurs formations documentaires. Il est à noter

qu'un cercle de qualité (U6) a relevé comme deuxième cause principale du problème de *Méthodes pédagogiques* le fait que les bibliothécaires-formateurs n'ont pas accès à un spécialiste en pédagogie. Il faut bien comprendre ici que la difficulté d'accès à un spécialiste ne signifie pas nécessairement qu'il y ait absence d'une telle ressource dans l'établissement. Cela peut reposer également sur la méconnaissance de la disponibilité d'une telle ressource au sein de l'établissement de la part du bibliothécaire-formateur.

Selon les cercles de qualité, la cause identifiée *Faible collaboration* se réfère principalement à la collaboration interprofessionnelle entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires. Ce problème de collaboration concerne la planification des formations documentaires, l'organisation du contenu et l'intégration de ce type de formations dans les cours et dans le cheminement universitaire des étudiants. Les membres des cercles de qualité dénotent d'ailleurs des lacunes importantes dans le choix des stratégies pédagogiques à privilégier dans les formations documentaires, dans l'exploitation des environnements numériques d'apprentissage et dans les différents mécanismes d'évaluation des compétences informationnelles acquises par les étudiants. Rappelons que l'instauration d'une pratique collaborative représente probablement le défi le plus important à relever afin d'exploiter judicieusement des stratégies pédagogiques adaptées au contexte des formations documentaires. En effet, la collaboration représente le problème le plus important relevé au sein du réseau et elle constitue la deuxième cause en importance associée au point faible *Méthodes pédagogiques* (un problème peut donc en générer un autre). C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons précédemment accordé beaucoup d'importance à la définition du problème de collaboration et à la description de ce que devrait constituer un véritable travail collaboratif.

En ce qui concerne la cause identifiée *Absence d'évaluation,* elle se réfère à l'absence d'évaluation des besoins d'apprentissage des étudiants, à l'absence d'évaluation de la qualité des formations documentaires ainsi qu'à l'absence d'évaluation des compétences informationnelles effectivement acquises chez les étudiants. Malheureusement, cette absence d'évaluation nous prive de données importantes nous permettant de poser un jugement sur la qualité des pratiques pédagogiques.

L'absence d'une pratique évaluative n'est pas étrangère au problème de collaboration, et ce, particulièrement entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires. En effet, l'évaluation des besoins d'apprentissage des étudiants ne pourra s'effectuer que lorsque les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires établiront un consensus sur les compétences informationnelles minimales que les étudiants devraient démontrer lors de leur admission dans un programme et pendant leur cheminement universitaire. Il s'agit d'ailleurs de ce que Beaumont et al., 2010 appellent l'établissement d'un cadre commun de référence qui permet d'atteindre le plus haut degré d'interdépendance dans une pratique collaborative. Les résultats de notre étude représentent néanmoins un premier pas dans l'établissement d'un consensus entre bibliothécaires-formateurs et enseignants universitaires. Ce consensus a permis de définir un premier référentiel commun, particulièrement en ce qui a trait à la validation des critères de qualité des pratiques de formation documentaire ainsi que des critères de qualité précisant les compétences informationnelles transversales minimales attendues chez les étudiants. La poursuite de cette démarche passe inévitablement par l'atteinte d'un plus haut degré de travail collaboratif entre les bibliothécaires-formateurs, les enseignants universitaires et les services et instances impliqués dans le développement des compétences informationnelles.

Un des premiers défis consiste à développer une culture évaluative dans les pratiques de développement des compétences informationnelles. Les commentaires de deux bibliothécaires-formateurs démontrent pertinemment que les pratiques actuelles laissent peu de place à l'intégration de processus évaluatifs dans leur charge de travail. En effet, lors de la mesure du critère 0-1735, deux bibliothécaires-formateurs ont exprimé le fait qu'ils manquent de temps de prestation pour procéder à l'évaluation des pratiques de formation documentaire par les participants:

- *« Je ne fais pas de formulaire d'évaluation à la fin de mes ateliers de formation. Je n'aurais souvent pas le temps de l'intégrer... »*;
- *« Pour évaluer les apprentissages, il faudrait entre autres que le temps alloué par les profs pour mes interventions soit beaucoup plus important. Si je mettais du temps sur les évaluations, c'est mes autres tâches qui en pâtiraient. »*

Dans la catégorie *Infrastructure*, nous retrouvons des causes relevées par cinq cercles de qualité. De ce nombre, deux cercles de qualité les ont classifiées en 3e et 4e position alors que pour les trois autres, les causes associées à l'infrastructure ne figurent pas parmi les cinq premières causes ordonnées selon leur ordre d'importance.

Ces causes se réfèrent principalement à la variété d'environnements dans lesquels doit enseigner le bibliothécaire-formateur, à la taille des groupes et aux contraintes techniques associées aux éléments d'infrastructure. La diversité des causes relevées par les cercles de qualité ne permet pas de dégager un consensus sur une cause particulière sur laquelle il serait profitable d'intervenir pour l'ensemble des établissements.

Les causes associées à la catégorie *Temps alloué aux formations documentaires* ont été relevées par trois cercles de qualité. Parmi ceux-ci, le manque de temps constitue la première et la deuxième causes associées au problème *Méthodes pédagogiques* pour deux des cercles de qualité (U2, U5). Cela dit, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un problème important relevé par les étudiants, et ce, dans l'ensemble du réseau. En effet, plus de 70 commentaires (soit près de 30 % du nombre total de commentaires recueillis) formulés par les étudiants concernent le rythme trop rapide des formations documentaires et le manque de temps consacré au contenu livré. Les étudiants soulignent effectivement que le contenu est trop chargé, qu'ils n'ont pas le temps de prendre de notes et d'assimiler les notions présentées.

Il est intéressant d'établir un parallèle entre le manque de temps alloué aux formations documentaires et l'absence de pratiques évaluatives en matière de développement de compétences informationnelles. En effet, comme discuté précédemment, cette absence de pratiques évaluatives ne permet pas, d'une part, d'adapter le contenu des formations documentaires aux besoins réels d'apprentissage des étudiants, d'autre part, de déterminer les opportunités d'amélioration des formations documentaires et, finalement, de vérifier l'efficacité des formations documentaires en matière de développement de compétences informationnelles chez les étudiants. Dans ce contexte, il devient évident que

les bibliothécaires-formateurs n'ont d'autres choix que de donner des formations «standardisées» (*one size fits all*) dont les contenus ne cessent de se densifier au fur et à mesure des développements technologiques.

Compte tenu de ce qui a été souligné dans la description du problème *Collaboration*, on ne saurait trop insister sur l'importance de reconnaître que la solution au problème *Méthodes pédagogiques* réside dans l'établissement d'une réelle pratique collaborative entre bibliothécaires-formateurs et enseignants universitaires. En effet, ce n'est qu'en collaborant ensemble que les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires pourront établir un consensus portant sur le choix des stratégies pédagogiques à exploiter de manière complémentaire dans les formations documentaires et dans les cours universitaires dans le but de mieux harmoniser et optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Cette considération porte uniquement sur les méthodes d'enseignement. Un même consensus devrait aussi être établi concernant le choix des stratégies pédagogiques visant l'apprentissage des étudiants.

Charge de travail du formateur

La *Charge de travail* a été relevée comme troisième point faible en importance par deux cercles de qualité.

On note une grande similitude dans les causes associées à ce point faible et les causes associées aux problèmes *Méthodes pédagogiques*. Les causes associées ici se réfèrent à des éléments d'infrastructure, tels que l'absence de locaux adaptés et l'accès à des ressources technologiques. Les cercles de qualité notent également le manque de ressources humaines, la diversité des formations documentaires à donner ainsi que le temps disponible pour la préparation de ces dernières.

Cette section termine la discussion portant sur les phases de validation des critères de qualité et d'expérimentation des processus de mesure et d'évaluation des pratiques de formation documentaire. Dans cette section, les forces et les points faibles relevés au sein du réseau de l'Université du Québec par les cercles de qualité ont été discutés. Malgré le

fait que la collaboration ait été établie comme point faible le plus important, il n'en demeure pas moins que les exercices de validation des critères de qualité, d'expérimentation des processus de mesure et d'évaluation ont clairement démontré la propension des participants aux cercles de qualité (directeurs du Service des bibliothèques, enseignants universitaires, bibliothécaires-formateurs, ou étudiants) à s'impliquer dans des processus davantage collaboratifs.

Limites de l'étude

Certaines limites de cette étude méritent d'être précisées. Elles seront présentées pour chacune des trois grandes phases de l'étude, à savoir la phase de validation[308] et les phases d'expérimentation des processus de mesure[309] et d'évaluation[310].

Limites liées au processus de validation

Un aspect qui peut paraître limitatif dans le cadre de la validation est le fait que le processus de catégorisation des critères de qualité s'est effectué arbitrairement par le comité de travail. Or, ce processus avait principalement comme but de se doter d'une technique permettant de s'assurer que les critères recensés permettaient de respecter les principes d'exhaustivité et de représentativité des catégories identifiées et ce, sans tomber dans le piège de la duplicité. Bien que ce processus se voulait arbitraire, il s'est avéré très structurant pour le comité de travail tout en permettant aux experts de soumettre de nouveaux critères s'ils jugeaient qu'une catégorie n'était pas suffisamment représentée. Il importe de souligner ici que le but du processus de validation ne consistait pas à établir la validité de construit du concept de qualité des formations documentaires, mais bien de valider individuellement chacun des critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles, et ce, sur la base de leur clarté, de leur pertinence et de leur importance.

Limites liées au processus d'expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire

Une limite de cette recherche au regard du processus d'expérimentation de la mesure de la qualité des formations documentaires vient du fait que ce ne sont pas tous les établissements qui ont participé à cette expérimentation. Les établissements ont donc été recrutés par convenance, ce qui nous a tout de même permis d'expérimenter ce processus de mesure dans huit établissements du réseau de l'Université du Québec qui en compte dix. Les deux établissements du réseau n'ayant pas participé à cette étude sont la TÉLUQ et l'ENAP. Il s'agit de deux établissements spécialisés offrant des formations documentaires à leurs étudiants selon des particularités institutionnelles qui ne cadraient pas vraiment avec les paramètres établis pour la conduite de cette étude. Il importe, par ailleurs, de souligner que les contextes propres à chacun des établissements varient de manière importante d'un établissement à l'autre. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il a été convenu de mettre sur pied des cercles de qualité dans chacun de ces établissements afin de procéder à l'évaluation des résultats de qualité, et ce, de manière à prendre en compte le contexte particulier de chacun.

Les formations documentaires qui ont été ciblées dans le cadre de cette étude ont également été sélectionnées par convenance, selon des choix effectués au sein de chaque direction du Service de la bibliothèque des établissements participants. La variation du type et du nombre de séances de formation documentaire sélectionnées pour chacun des établissements ne nous permet pas d'assurer une représentativité «équivalente» des pratiques de formation documentaire dans chacun des établissements. Cependant, le nombre total de formations documentaires rejointes représente près de 10 % de l'ensemble des formations documentaires données au sein de ces établissements, ce qui s'avère tout de même intéressant. Également, le nombre d'étudiants répondants (1 760), aura permis d'assurer que chacun des cinq questionnaires aura été utilisé de manière comparable assurant ainsi une application équitable de chacun de ces critères dans l'exercice de la mesure. Rappelons cependant que la finalité recherchée dans cette phase de la recherche ne consistait pas à mesurer précisément la qualité des pratiques de formation documentaire

reposant sur des principes de validité et de fidélité, mais plutôt d'expérimenter un processus de mesure de manière à en vérifier la faisabilité.

Bien qu'un grand soin ait été apporté dans l'opérationnalisation des critères de qualité en vue de les exploiter en situation de mesure, il s'avère que pour trois critères (0-1626[60] [566], 0-1630[61] [566] et 0-1639[62] [566]) l'ajout du choix de réponse «je ne sais pas» aurait probablement permis d'augmenter le taux de réponses des étudiants. En effet, le taux de réponses obtenu pour ces trois critères se situe en deçà des 50 %, ce qui signifie que plus de la moitié des étudiants n'ont sélectionné aucune réponse à ces questions. L'ajout de ce choix de réponse nous aurait permis de distinguer le fait que l'étudiant ne pouvait apporter de réponse à cette question ou qu'une condition particulière aurait conduit les étudiants à esquiver cette question.

Le faible nombre des enseignants universitaires ayant répondu au questionnaire mesurant la collaboration interprofessionnelle peut, à première vue, nous conduire à nous interroger sur leur représentativité de l'ensemble des enseignants universitaires au sein du réseau de l'Université du Québec. Or, il faut rappeler qu'un critère de sélection des enseignants universitaires spécifiait qu'ils devaient avoir bénéficié d'une formation documentaire donnée par un bibliothécaire-formateur durant les deux dernières années. La représentativité recherchée ici correspond donc uniquement à la représentativité de l'ensemble des enseignants universitaires satisfaisant ce critère de sélection. Évidemment, ce nombre est limité, mais nous ne disposons d'aucune statistique nous permettant de l'évaluer.

Limites liées au processus d'expérimentation de l'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

Dès le départ, il avait été convenu que, dans le cadre de la présente étude, les résultats de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles obtenus à l'échelle locale ne seraient pas publiés. Seuls les résultats obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec devaient l'être. Ces résultats ont été générés à partir de rapports de qualité des six cercles de qualité ayant participé au processus d'évaluation. Ces

cercles de qualité représentent six des dix établissements composant le réseau de l'Université du Québec[63] [566]. Bien que nous ne puissions prétendre à la représentativité de l'ensemble du réseau, il demeure néanmoins que les forces, les points faibles et leurs causes apparaissent fortement significatifs et homogènes d'un établissement à l'autre ayant participé à cette étude. D'ailleurs, ce taux de participation est probablement excellent compte tenu de la teneur et des modalités de l'exercice demandé aux divers cercles de qualité. Rappelons qu'il s'agissait d'une première participation permettant aux intervenants impliqués (directeur du Service de la bibliothèque, bibliothécaires-formateurs, enseignants universitaires, étudiants) d'expérimenter un exercice collaboratif d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire.

Les rapports soumis aux cercles de qualité précisaient les résultats obtenus pour chacun des critères et pour chaque catégorie de critères. La catégorisation des critères proposée aurait pu influencer la perspective des membres des cercles de qualité lors de l'évaluation des résultats. Étant bien au fait de cette limite potentielle, il avait été convenu de bien informer les membres des cercles de qualité lors des formations préalables, que les résultats obtenus au niveau des catégories devaient être interprétés à titre d'indicateurs seulement puisque, pour un même résultat, il s'avérait possible de relever à la fois des forces et des faiblesses parmi les critères associés à une même catégorie.

Une dernière limite relevée, qui est d'ordre méthodologique, se réfère au fait que les types de formations documentaires (individuelle, de groupe, en classe, adaptée à une clientèle particulière, etc.) n'ont pas été discriminés lors de l'exercice de mesure, ce qui aurait probablement permis aux membres des cercles de qualité de nuancer leur évaluation sur la base de l'objet évalué.

Chapitre 6 - Les recommandations

À la lumière de l'analyse globale des évaluations menées localement par les cercles de qualité des établissements de l'Université du Québec impliqués dans le projet de recherche, le comité de travail propose quatre recommandations visant l'amélioration de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec. Ces recommandations concernent plus précisément:

1. un changement de paradigme 315 dans la mise en œuvre des pratiques de développement des compétences informationnelles;
2. la création d'un espace de gouvernance des pratiques visant le développement des compétences informationnelles 331 dans une perspective commune et partagée;
3. la mise sur pied d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles 337;
4. l'adoption ou la création et le partage d'outils pédagogiques collaboratifs 345 optimisant le développement des compétences informationnelles.

Le comité de travail n'a pas l'intention de se substituer aux différents établissements et à leurs instances. Les recommandations émises par le comité de travail dans le cadre de ce projet de recherche sont formulées de façon générale laissant libre cours aux responsables locaux de les opérationnaliser en fonction de leur contexte. Ces recommandations sont à titre indicatif et elles ne sauraient s'appliquer à tous les établissements. En effet, par leur caractère distinct, leur contexte particulier et les ressources disponibles dans chacun des établissements, ces derniers verront respectivement à la possibilité et à la façon de répondre à ces recommandations dans leur milieu. Néanmoins, certaines actions relevant de besoins communs, des initiatives réseaux pourraient alors être envisagées pour y répondre de façon concertée.

Ce chapitre se termine par une section précisant les recommandations pour les recherches futures 356.

Changement de paradigme (changer notre façon de voir les choses)

Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche amènent à prendre conscience du fait que le rôle traditionnel des bibliothécaires-formateurs doit faire l'objet de l'adoption d'une nouvelle posture en lien avec le développement des compétences informationnelles. À cet effet, notre première recommandation, qui est d'ordre conceptuel, conduit à une démarche réflexive, préalable à la mise en œuvre des autres recommandations de nature plus opérationnelle qui sont formulées dans les sections suivantes.

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche auront permis de reconnaître l'existence d'une pluralité de perspectives adoptées par les divers acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Par conséquent, le changement de paradigme ne s'adresse pas uniquement aux bibliothécaires-formateurs mais aussi à tous les acteurs impliqués. De ce fait, il importe de préciser une vision à portée institutionnelle permettant d'intégrer l'ensemble des perspectives des divers acteurs concernés favorisant le développement des compétences informationnelles reposant sur un cadre commun de référence.

Dans le but de promouvoir l'adoption d'un changement de paradigme relatif aux pratiques de développement de compétences informationnelles, le tableau 75 propose les modifications à apporter aux conceptions des pratiques actuelles afin de s'inscrire dans un nouveau cycle de développement des compétences informationnelles chez les étudiants universitaires.

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)	Travail collaboratif basé sur une relation d'interdépendance
	Interventions ponctuelles multidisciplinaires (et multiservices)	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	Formations documentaires adaptées aux besoins d'apprentissage des étudiants
	Pratiques axées sur l'acquisition de connaissances	Pratiques axées sur le développement de compétences
	Les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires sont responsables de l'enseignement	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

Le texte qui suit décrit les propositions de changement relatives aux conceptions actuelles des pratiques de développement de compétences informationnelles afin d'établir des liens significatifs entre les éléments de structure et de processus mis en place et les effets recherchés en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants.

Les sections suivantes contiendront les recommandations spécifiques au sujet des pratiques préconisées portant sur le développement d'une approche collaborative[317] axée sur une véritable relation d'interdépendance, sur l'adoption d'un cadre commun de référence des compétences informationnelles[322], sur l'exploitation de pratiques pédagogiques et l'implication des étudiants face à leur apprentissage[326] et, finalement, sur le suivi de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles[328].

Développer une approche collaborative interdisciplinaire axée sur une véritable relation d'interdépendance

Le développement des compétences informationnelles, tant transversales que disciplinaires, implique de modifier les pratiques actuelles axées sur le travail en vase clos, ou en silo, afin de développer une approche collaborative entre tous les intervenants impliqués dans les pratiques de formation documentaire. D'ailleurs, la collaboration est identifiée dans ce projet de recherche comme le principal point faible de la qualité des pratiques de formation documentaire. Les pratiques actuelles en vase clos ne sont d'ailleurs pas étrangères au faible niveau de compétences informationnelles observées chez les étudiants (Kennel, 2016 371). Selon les résultats de la présente étude, ce manque de collaboration se retrouve à trois niveaux, soit entre les bibliothécaires-formateurs eux-mêmes, entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires, et entre les bibliothécaires-formateurs et les divers services impliqués dans le développement des compétences informationnelles. Les résultats de notre étude démontrent qu'il serait intéressant d'investiguer également sur la nature de la collaboration entre les bibliothécaires-formateurs et les étudiants en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des compétences informationnelles, et ce, afin de responsabiliser davantage les étudiants à l'égard de leur apprentissage.

Nous observons actuellement que les pratiques de développement des compétences informationnelles s'effectuent en vase clos par les divers intervenants impliqués. Cette observation dénote une approche individuelle ponctuelle dans laquelle chacun des acteurs et des services impliqués intervient selon ses propres prérogatives. Comme le démontre le tableau 76, ce constat peut être appuyé par le fait que plusieurs activités similaires sont effectuées isolément par les bibliothèques et les autres services impliqués.

Tableau 76: Types d'activités de formation recensés dans les bibliothèques et les autres services du réseau de l'Université du Québec (GT-PDCI, 2016b, p.10)

Type de formation	Bibliothèques	Autres services
Formations documentaires Formations générales qui ont pour objectif de présenter aux étudiants les ressources et services informationnels de leur université.	21	6
Logiciels bibliographiques	21	
Bases de données	10	
Recherche documentaire liée à un cours	9	
Veille informationnelle	7	
Internet	4	
Brevet	1	
Rédaction guide thèses	1	
Demande de bourses		1
Recherche scientifique	1	3
Publications et communications	1	3
Technopédagogie		1
Suite Office		4
Intégrité intellectuelle et plagiat	2	4
Planification et performance dans les études Ateliers qui touchent à la méthodologie des études universitaires. Ex : gestion du stress, prise de notes.		9
PEB	1	
Sécurité informatique		1
Analyse marketing	1	
Total	**80**	**32**

Des statistiques colligées au printemps 2015 démontrent que les Services des bibliothèques sont responsables de 71 % des activités soutenant le développement des compétences informationnelles dans le réseau de l'Université du Québec alors que la proportion des activités offertes par les services ou instances autres que la bibliothèque est de 29 % (GT-PDCI, 2016b). La figure 51 illustre ces proportions.

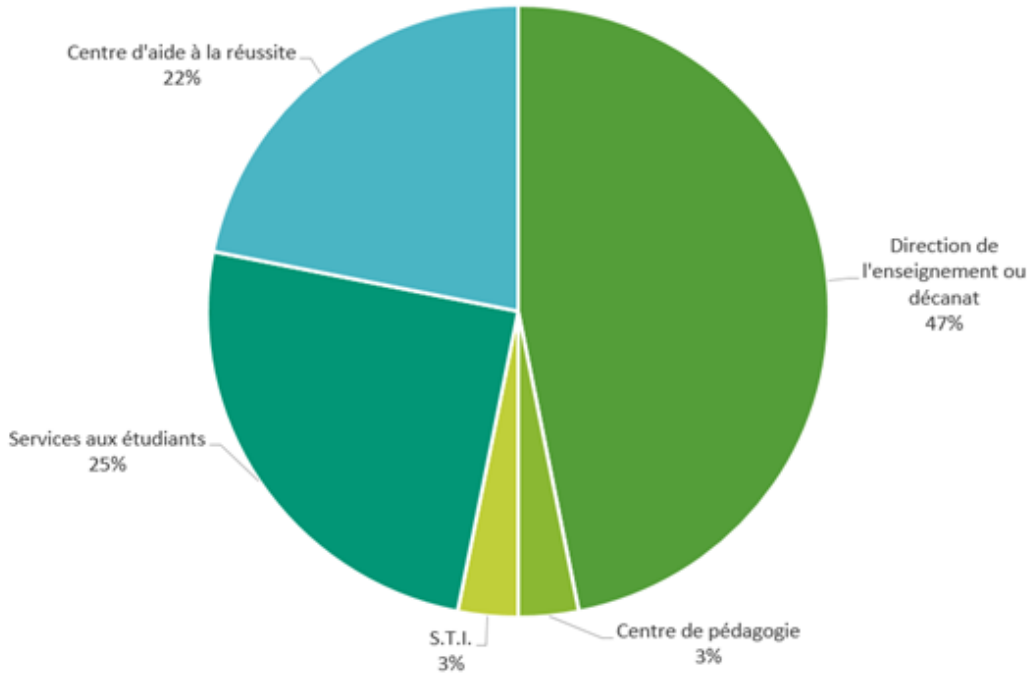


Figure 51: Proportion des activités soutenant le développement des compétences informationnelles offertes par les services ou instances autres que la bibliothèque au sein du réseau de l'Université du Québec (GT-PDCI, 2016b, p.8)

À la lumière de ces données, des possibilités de collaboration interprofessionnelle et interservice, de nature à favoriser le développement des compétences informationnelles, apparaissent fort prometteuses. Dans un tel contexte, chaque acteur et chaque service se devrait d'intervenir de manière interdépendante afin d'optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Il importe de noter que la direction de l'enseignement (ou décanat) est responsable de près de la moitié (47 %) des activités soutenant le développement des compétences informationnelles offertes par les services ou instances autres que celui du Service de la bibliothèque. Compte tenu du rôle stratégique que joue cette instance et des responsabilités qui lui incombent à l'égard du soutien et du développement de programmes, la direction de l'enseignement (ou décanat) représente un lieu privilégié pour donner naissance à un espace de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles des étudiants.

Comme précisé dans le chapitre présentant la discussion, le développement d'une approche collaborative interdisciplinaire axée sur une relation d'interdépendance entre les

intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles repose sur la mise en œuvre de ce que Levan (2009) [372] appelle le cycle de la collaboration. La figure 52 illustre l'évolution de ce cycle et son effet sur la relation d'interdépendance établie au sein des équipes.

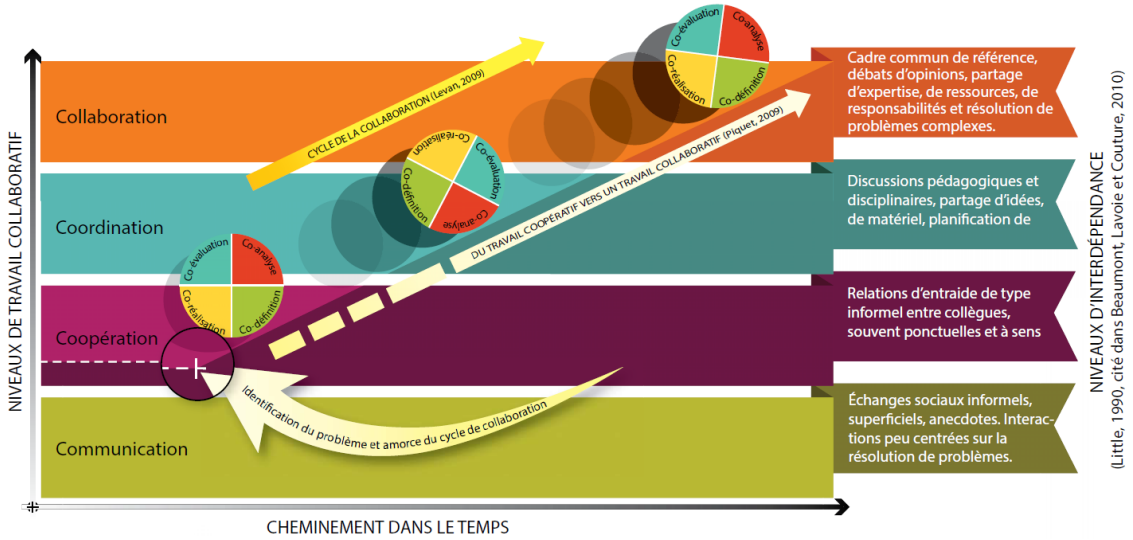


Figure 52: Le développement d'une approche collaborative interdisciplinaire

Cette figure est la résultante d'une intégration du cycle de la collaboration de Levan (2009) [372], du continuum du niveau d'interdépendance de Little (1990 [372]; cité dans Beaumont et al., 2010 [365]) et du guide pratique du travail collaboratif de Piquet (2009) [375]. Quatre niveaux d'intensité de la relation d'interdépendance y sont décrits: la communication, la coopération, la coordination et la collaboration. Les résultats de notre étude démontrent clairement qu'en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec, nous nous situons quelque part entre les niveaux communication et coopération. C'est ce que nous avons voulu illustrer par la ligne pointillée située au niveau du ruban représentant la coopération. Les travaux accomplis dans la présente étude démontrent toutefois que le succès du développement des compétences informationnelles (transversales et disciplinaires) chez les étudiants repose sur l'instauration de réelles pratiques pédagogiques collaboratives interdisciplinaires chez l'ensemble des intervenants et services impliqués, y compris la responsabilisation de l'étudiant lui-même à l'égard de son apprentissage. Or, le

principal point faible identifié par les cercles de qualité concerne la faible collaboration observée chez les intervenants impliqués dans les pratiques de développement des compétences informationnelles.

Dans la figure précédente, trois représentations du cycle de la collaboration de Levan (2009) 372 premettent d'illustrer le développement des pratiques collaboratives qui devrait prendre de plus en plus d'ampleur au fil de l'itération des cycles de collaboration. En effet, il ne s'agit pas de faire du «sur place» en effectuant ces cycles, mais bien de développer graduellement une relation de plus en plus interdépendante entre les intervenants impliqués, et ce, dans une perspective d'amélioration continue. Ce processus permettra d'ailleurs aux intervenants de reconnaître la nécessité et l'importance d'exploiter l'expertise de chacun si l'on veut réellement optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants.

La représentation initiale située dans la zone intitulée Coopération veut représenter ce que l'on pourrait appeler un point de prise de conscience du problème de collaboration, tel qu'identifié dans le cadre de la présente recherche. C'est à ce point que commence une première co-analyse de la situation problématique relevée. Cette co-analyse donnera lieu à une co-définition au cours de laquelle des objectifs seront formulés afin de déterminer les buts visés par les actions qui seront mises en œuvre au sein du réseau et au sein des établissements qui désireront s'impliquer dans cette voie. Comme nous le verrons dans les recommandations suivantes, ces processus itératifs de co-analyse, de co-définition, de co-réalisation et de co-évaluation pourront s'opérationnaliser à trois niveaux hiérarchiques différents:

- le réseau de l'Université du Québec, dans le but de fixer des orientations stratégiques applicables à l'ensemble du réseau;
- les établissements, dans le but d'adapter ces orientations stratégiques à leur contexte particulier;
- les comités de programmes et conseils de modules, dans le but de mettre en œuvre les pratiques de développement des compétences informationnelles et de les évaluer.

Le but recherché par l'implantation du cycle de la collaboration visant l'approfondissement d'une relation d'interdépendance entre les intervenants impliqués consiste en l'instauration d'un véritable travail collaboratif appuyé par un cadre commun de référence. C'est en atteignant un réel niveau de collaboration interdisciplinaire que nous pourrons nous attaquer efficacement aux défis complexes que représentent l'enseignement et l'apprentissage des compétences informationnelles dans un monde où l'information, de qualité fort variable, s'obtient à l'aide d'un simple clic.

En raison de son importance, le besoin d'adopter un cadre commun de référence des compétences informationnelles que les étudiants devraient développer, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, sera discuté dans la section suivante.

Définir et adopter un cadre commun de référence des compétences informationnelles

Les formations documentaires, basées actuellement sur le contenu à transmettre, devront de plus en plus s'assurer de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants, et ce, selon leur contexte disciplinaire. Pour ce faire, il faudra nécessairement déterminer les compétences informationnelles qu'ils doivent développer au fur et à mesure de leur cheminement universitaire. L'identification de ces compétences permettra de réaliser des analyses portant sur les besoins spécifiques d'apprentissage afin d'adapter judicieusement les formations documentaires en fonction de ces besoins. Pour guider l'identification des compétences informationnelles requises, il existe divers cadres de référence (ACRL, 2015 364 ; ADESAQ, 2015 364).

Les bibliothèques du réseau de l'Université du Québec, plus précisément les ressources et les outils produits par le GT-PDCI 56, reposent sur des normes de l'ACRL 56 datant de 1989. Toutefois, une nouvelle façon de présenter ces normes a été adoptée par l'ACRL 56 en 2015. En effet, au lieu de proposer des savoirs précis à développer et souvent orientés vers des outils, qui évoluent rapidement dans le temps, le nouveau cadre propose d'expliquer comment en arriver à développer des apprentissages en termes de compétences

informationnelles. Ces apprentissages sont liés à six concepts fondamentaux tels que définis par l'ACRL 2015 [364] et traduits par le GT-PDCI [56], (2016c [370]):

- 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 est une exploration stratégique.

Les compétences informationnelles sont de deux natures: transversales et disciplinaires. Les compétences transversales sont celles que doivent développer tous les étudiants universitaires peu importe leur domaine d'étude. Le ministère de l'Éducation du Québec (2006 [373]) en distingue quatre ordres; intellectuel, technologique, communicationnel ou personnel et social. Ce ministère définit les compétences transversales comme suit:

> […] les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles ont toutefois ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal» (MEQ, 2006 [373], p.12).

Les compétences informationnelles disciplinaires, quant à elles, se réfèrent à l'ensemble des compétences qui impliquent la recherche, l'évaluation et l'exploitation de l'information propre à chaque culture disciplinaire. En plus de ne pas être véritablement orientées vers le développement des compétences informationnelles, les pratiques actuelles de formation documentaire ne permettent pas le développement optimal des compétences informationnelles disciplinaires. D'ailleurs, Kennel (2016) [371] démontre dans une étude récente l'effet des pratiques actuelles sur l'état de compétences informationnelles transversales et disciplinaires. Le tableau 77 précise les résultats obtenus dans le cadre de cette étude portant sur l'acquisition de compétences informationnelles transversales et disciplinaires chez les étudiants universitaires.

Tableau 77: Résultats de la mesure des compétences informationnelles transversales et disciplinaires obtenus dans le cadre de l'étude de Kennel (2016)[371]

Types de compétences	Résultats	Compétences informationnelles mesurées
Transversales	62%	**Identification des concepts** (maitrise et formulation des mots significatifs)
	53%	**Stratégie de recherche** (choix de mots-clés, opérateurs booléens "et" et "ou", index de recherche et vocabulaire contrôlé)
	36%	**Outils de recherche** (connaissance des catalogues de bibliothèques, base de données, moteurs de recherche et les métamoteurs)
Disciplinaires	31%	**Exploitation des résultats** (capacité à la compréhension; analyse critique; aptitude à conceptualiser; faire preuve d'abstraction; rédiger selon les règles d'expression et de raisonnement)

Il est à noter que le résultat le plus faible démontré par les étudiants universitaires porte sur les compétences informationnelles disciplinaires (31 %). Loin d'être homogènes, les compétences informationnelles disciplinaires recherchées chez les étudiants varient grandement selon les cultures développées au sein de chaque discipline. Dans le cadre de programmes assujettis à une discipline professionnelle, les compétences informationnelles disciplinaires ne sont pas établies uniquement par les experts en provenance du milieu universitaire, mais peuvent parfois être dictées par les associations et les ordres professionnels, sans oublier les compétences définies et recherchées par divers employeurs recrutant les étudiants. Par conséquent, les intervenants impliqués dans la définition des compétences informationnelles requises au sein d'une discipline peuvent donc provenir d'un milieu externe à l'université. De plus, il est à noter que les compétences recherchées chez les étudiants sont en constante évolution, et ce, au gré des exigences du marché du travail.

À la suite de ce constat, trois recommandations sont émises. L'une ciblant les compétences informationnelles transversales, une autre ciblant les compétences informationnelles disciplinaires et la dernière ciblant l'intervention spécifique des bibliothécaires-formateurs.

Afin de permettre le changement de paradigme en ce qui concerne la compréhension commune et l'adoption d'un cadre commun de référence des compétences informationnelles transversales, nous recommandons que les acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles adoptent un cadre commun de référence inspiré de standards reconnus et promus par des associations telles que, l'ACRL (2015) et le cadre référentiel de l'ADESAQ (2015).

La deuxième recommandation vise à déterminer les compétences informationnelles disciplinaires que les étudiants doivent développer au fur et à mesure qu'ils cheminent dans leur programme universitaire. La détermination de ces compétences devrait s'effectuer par consensus au sein du corps professoral, et ce, en tenant compte des besoins réels des programmes, des étudiants et des recommandations émises par les organismes professionnels et autres. Cet exercice permettrait, d'une part, de préciser les compétences informationnelles disciplinaires recherchées chez les étudiants admis dans un programme en particulier et d'adapter les programmes de manière à optimiser le développement de ces compétences chez les étudiants. D'autre part, il rendrait ultérieurement possible la mesure et l'évaluation du niveau de développement des compétences informationnelles disciplinaires chez les étudiants offrant ainsi la possibilité de concevoir des formations documentaires adaptées spécifiquement aux besoins d'apprentissage des étudiants.

La troisième recommandation porte sur la reconnaissance du rôle du bibliothécaire-formateur à titre de pédagogue dans l'enseignement des compétences informationnelles à développer chez les étudiants. À cet effet, il convient de préciser clairement cette fonction particulière dans la description de tâches des bibliothécaires-formateurs. Par ailleurs, puisque les bibliothécaires-formateurs sont généralement attitrés à des domaines d'études précis, nous ne saurions trop insister sur l'importance qu'ils se familiarisent avec les compétences informationnelles disciplinaires à développer chez les étudiants à qui ils donnent des formations documentaires, et ce, dans le but de développer un véritable travail collaboratif avec les enseignants universitaires impliqués dans ces domaines d'études.

La mise en œuvre de ces trois recommandations demeurera un enjeu de taille dont le succès repose nécessairement sur la création d'espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles, tant à l'échelle locale qu'à l'échelle du réseau de l'Université du Québec. Cet aspect sera discuté plus en détail lors de la présentation de la recommandation portant précisément sur la création d'espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Implanter des pratiques pédagogiques et responsabiliser les étudiants à l'égard de leur apprentissage

L'adoption d'un cadre commun de référence permettra d'exploiter et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques de manière à optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants, et ce, en fonction de finalités clairement établies. À cet effet, les cercles de qualité ont nettement reconnu que les méthodes pédagogiques actuellement exploitées par les bibliothécaires-formateurs constituaient un point faible important. Pour cette raison, il importe de recommander la création d'ateliers visant le développement des compétences pédagogiques des bibliothécaires-formateurs dans un contexte de formation continue en cours d'emploi. À titre d'exemple, il s'avérerait intéressant d'exploiter les modules d'autoformation proposés par le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP[56]) ainsi que les autres ressources en soutien à la pédagogie universitaire diffusées sur le Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. Il serait également intéressant de s'inspirer des associations qui se préoccupent déjà de cet aspect, à savoir l'Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED), la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec (CBPQ) et les écoles de bibliothéconomie et des sciences de l'information. D'autres moyens pourraient également être déployés pour assurer le développement des compétences pédagogiques des bibliothécaires-formateurs, tels que les services de la formation continue, l'offre de cours à distance et des ateliers offerts à distances comme des webinaires, conférences-midi, capsules d'autoformation, publications, etc.

Actuellement, les pratiques s'orientent davantage vers la transmission de connaissances communes, axées sur les savoirs, alors que les experts recommandent que les formations devraient plutôt viser l'acquisition de compétences informationnelles spécifiques, axées sur le savoir-agir. Le contenu livré dans la majorité des formations documentaires actuellement offertes dans les établissements du réseau ne reposent sur aucune évaluation préalable des besoins ni des compétences informationnelles acquises par les étudiants à la suite de formations données antérieurement. Selon Tardif et al. (2006), une compétence fait référence à un savoir agir, dans un contexte particulier. Ce savoir-agir repose donc sur la capacité de l'étudiant à mobiliser ses ressources internes telles que ses connaissances, ses attitudes et ses valeurs, et des ressources externes, à savoir la technologie, les collègues, et ce, dans le but de reconnaître son besoin de se documenter lorsqu'il survient, puis de trouver, d'évaluer et d'utiliser l'information adéquatement (ACRL, 2000).

Dans ce contexte, il apparaît que le développement des connaissances seules ne suffit pas à rendre un étudiant compétent en matière de gestion de l'information dans un milieu universitaire. Il faut nécessairement impliquer davantage l'étudiant dans son apprentissage, car lui seul peut mobiliser à la fois ses ressources internes, exploiter efficacement des ressources externes, tout en démontrant qu'il a acquis les compétences ciblées dans le cadre de son programme. Il devient nécessaire de procéder à des évaluations formatives et sommatives axées sur le savoir-agir et non seulement sur les connaissances acquises. Ces évaluations pourraient prendre la forme d'observations, d'exercices, de tests et de travaux permettant de démontrer dans une situation réelle d'apprentissage comment l'étudiant est réellement en mesure de reconnaître son besoin de se documenter, de trouver, d'évaluer et d'exploiter l'information. Un changement important doit donc s'opérer sur le plan de la responsabilité des apprentissages. Actuellement, cette dernière est entre les mains des transmetteurs de savoirs (bibliothécaires-formateurs et enseignants universitaires), il importe donc de privilégier le rôle central que devraient adopter les étudiants vis-à-vis de leur apprentissage, en les responsabilisant et en faisant appel à des modèles pédagogiques suscitant leur participation active.

La dernière recommandation découlant du changement de paradigme proposé consiste à assurer un suivi de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. C'est par la mise en œuvre de cette recommandation spécifique que pourront être évalués les changements apportés en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles. Cette recommandation est précisée ci-après.

Assurer un suivi de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

Selon Donabedian (1996)[368], la qualité d'un service s'évalue en considérant trois domaines que sont la structure, les processus et les effets. On observe que la pratique actuelle en matière de formation documentaire s'appuie principalement sur les processus mis en œuvre, sans établir de liens significatifs avec les éléments de structure (ressources) ni avec les effets obtenus en matière de développement de compétences informationnelles. La figure 53 illustre les pratiques actuellement mises en œuvre dans les formations documentaires pour chacun des domaines d'évaluation de la qualité définis par Donabedian (1996)[368].

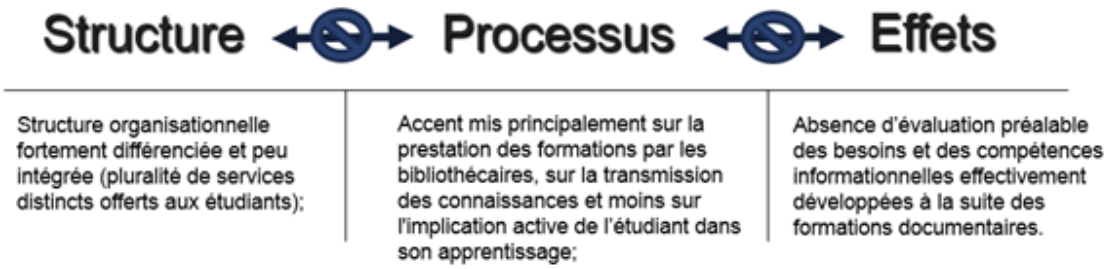


Figure 53: Représentations actuelles de la qualité des pratiques de formation documentaire selon les trois domaines d'évaluation de la qualité de Donabedian (1996)[368]

La figure 53 permet de comprendre, dans la situation actuelle du développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec, qu'il s'avère difficile d'établir des liens significatifs entre les éléments associés à ces trois domaines d'évaluation de la qualité puisque les effets obtenus en matière de développement de compétences informationnelles ne sont pas mesurés. Dans ce contexte, l'établissement de liens significatifs entre les éléments de structure et de processus mis en œuvre et le développement des compétences informationnelles des étudiants devient irréalisable.

Le changement de paradigme proposé vise à établir des relations entre ces domaines de la qualité à mettre en œuvre dans les établissements universitaires afin de développer des compétences informationnelles chez les étudiants. Les processus actuellement mis en œuvre dans le but de développer les compétences informationnelles chez les étudiants reposent principalement sur la transmission de connaissances à l'aide de formations documentaires. Or, il a été démontré précédemment que l'acquisition de connaissances seules ne suffit pas à développer des compétences. En somme, on évalue actuellement les éléments de structure seuls, les éléments de processus seuls et parfois les effets seuls, sans établir de liens significatifs entre ces éléments. C'est principalement cette problématique que le changement de paradigme propose de solutionner. À cet effet, la figure 54 précise les relations à établir entre les trois domaines de la qualité.

Figure 54: Relations à établir entre les domaines de la qualité (Donabedian, 1996)

Cette figure a pour but de démontrer l'importance de la relation entre les domaines de la qualité comme l'illustrent les flèches bidirectionnelles. Lorsque l'on applique les flèches de la gauche vers la droite (→), Donabedian (1996) précise qu'il s'agit d'établir la validité causale entre les éléments de structure et de processus mis en œuvre avec les effets obtenus en matière de développement des compétences informationnelles. Par exemple, il est présumé que lorsque des éléments de structure de qualité sont mis en place, ils augmentent la probabilité de générer des processus de qualité qui, à leur tour, engendreraient les effets recherchés en matière de compétences informationnelles.

Dans le sens contraire, lorsque les flèches sont appliquées de la droite vers la gauche (←), Donabedian (1996) fait référence au concept de la validité d'attribution qui permet, à partir des effets observés, d'attribuer les causes à des éléments préalablement mis en œuvre dans les domaines de structure et de processus. L'établissement de ces relations permettrait de déterminer plus objectivement les causes associées à certains points faibles

(ou forces) observés en matière de développement de compétences informationnelles chez les étudiants. Ces causes provenant nécessairement des éléments de structure et de processus préalablement mis en œuvre.

Ces considérations amènent le comité de travail à recommander la mise en place de pratiques destinées à mesurer les compétences informationnelles des étudiants. C'est précisément au moment de l'évaluation des résultats obtenus lors d'un exercice de mesure du niveau de maîtrise de ces compétences qu'il sera possible d'établir des liens de causalité ou d'attribution appuyés par des données empiriques. Par exemple, la mesure des compétences informationnelles devrait s'effectuer lors de l'admission des étudiants, ce qui permettrait de leur offrir des formations documentaires adaptées à leurs besoins. La mesure des compétences informationnelles pourrait aussi être exploitée tout au long du cheminement des étudiants dans leur programme universitaire afin de vérifier s'ils développent effectivement les compétences informationnelles requises. Pour ce faire, il sera nécessaire de développer des outils de mesure en s'appuyant sur les travaux réalisés dans le cadre de cette étude. À titre d'exemple, des questionnaires permettant de mesurer des aspects précis de la qualité des formations documentaires ou de la collaboration interprofessionnelle peuvent être construits à partir des critères validés dans le cadre de la présente recherche. Par ailleurs, d'autres recherches pourraient permettre de construire et d'établir la fidélité d'instruments de mesure des compétences informationnelles développées chez les étudiants, et ce, toujours à partir des critères validés à cet effet dans la présente étude.

La section suivante présente la deuxième recommandation globale formulée à la suite de l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de la recherche actuelle. L'application de cette recommandation devrait permettre de concrétiser le changement de paradigme proposé.

Créer des espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles

La recommandation globale concernant la création d'espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles s'applique à deux niveaux hiérarchiques, soit le réseau de l'Université du Québec et le niveau institutionnel. Une recommandation spécifique à chacun de ces niveaux est proposée.

Rappelons que le réseau de l'Université du Québec est constitué de 10 établissements (UQAM[56], UQTR[56], UQAC[56], UQAR[56], UQO[56], UQAT[56], INRS[56], ENAP[56], ÉTS[56], TÉLUQ[56]) répartis sur l'ensemble du territoire québécois. Afin de bien remplir sa mission, ce réseau s'est doté d'un siège social permettant d'optimiser «le partage des ressources, des expertises et des connaissances […] pour rendre accessible le savoir et la culture à l'ensemble de la population québécoise rapidement et à moindre coût» (Université du Québec, 2015a[377]). La figure 55 illustre les rôles du siège social de l'Université du Québec.

Figure 55: Rôles du siège social de l'Université du Québec (Université du Québec, 2015e)[377]

Cette figure précise l'apport du siège social de l'Université du Québec en matière de collaboration et de concertation, de mutualisation des ressources et de déploiement d'expertises variées au sein des établissements composant ce réseau. Tous ces rôles s'appliquent au développement des compétences informationnelles chez les étudiants. D'ailleurs, on y retrouve depuis l'an 2000 un groupe de travail sur la promotion du

développement des compétences informationnelles (GT-PDCI[56]) activement soutenu par le siège social qui y affecte en permanence des ressources. Il importe de souligner que le GT-PDCI[56] a développé une expertise unique non seulement à l'échelle du réseau de l'Université du Québec, mais également à l'échelle des universités québécoises réunies sous l'égide du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI[56]).

Après plus de 15 années de pratiques de formation documentaire, il n'existe toujours pas de politique commune ni de programme établi au sein du réseau de l'Université du Québec visant le développement des compétences informationnelles. Force est de constater que tout ce qui a été fait au cours des dernières années n'a pas entraîné les effets escomptés. Par exemple, malgré la pluralité, la diversité et la pertinence des ressources et des activités produites par le GT-PDCI[56][64][566] et par les différents établissements au cours des dernières années, l'impact de ces initiatives n'a pas été démontré à l'égard du développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Par ailleurs, les résultats obtenus dans la cadre de la présente étude révèlent que la faible collaboration constitue l'une des principales causes associées à ce problème. Le manque de collaboration limite inévitablement les effets recherchés par la mise en œuvre de l'ensemble de ces ressources et activités visant le développement des compétences informationnelles. En tenant compte des enjeux liés à la faible collaboration qui a été établie par les cercles de qualité comme étant l'opportunité d'amélioration la plus importante, le comité de travail propose la création de deux espaces de gouvernance, l'un à l'échelle du réseau[332] de l'Université du Québec et l'autre à l'échelle locale[333] dans chacun des établissements.

La création d'un groupe d'experts en soutien à la gouvernance stratégique à l'échelle du réseau de l'Université du Québec en matière de développement des compétences informationnelles

Le comité de travail recommande la mise sur pied, sous l'égide du siège social de l'Université du Québec, d'un groupe d'experts[65][566] réunissant des représentants provenant, entre autres, des milieux suivants: les décanats des études, les services des bibliothèques (incluant le GT-PDCI[56]), les services aux étudiants, les départements, les services de soutien pédagogique et les associations étudiantes. À partir des résultats obtenus dans le

cadre de la présente recherche, ces experts pourraient se voir attribuer la mission de définir des orientations stratégiques à inscrire dans une politique réseau de développement des compétences informationnelles, de fixer les objectifs et de préciser des pistes d'action à déployer pour les atteindre. Ces experts pourraient également avoir à agir à titre de consultants auprès des instances assumant la gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle du réseau de l'Université du Québec.

Ce groupe d'experts pourrait se voir confier les mandats suivants:

1. Déterminer les orientations en matière de collaboration interdisciplinaire en tenant compte des mandats et des activités des divers groupes de travail, comités, instances et services dont les interventions touchent de près ou de loin le développement des compétences informationnelles.

2. Procéder à l'évaluation des résultats obtenus à l'échelle du réseau dans le cadre de la présente étude, à partir d'une perspective multidisciplinaire, afin de dégager des propositions de pistes d'actions permettant d'optimiser les effets obtenus en matière de développement de compétences informationnelles. Ces propositions devraient tenir compte des forces, des opportunités d'amélioration ainsi que des causes ayant fait l'objet d'une mise en priorité par les cercles de qualité constitués dans chacun des établissements lors de l'évaluation des résultats obtenus dans le cadre de la présente étude.

3. Définir un plan d'orientation stratégique du développement des compétences informationnelles à l'échelle du réseau. Ce plan d'orientation devrait préciser le contexte actuel, la situation désirée, la mission à assumer en termes de développement des compétences informationnelles chez les étudiants, le cadre de référence adopté, les valeurs privilégiées, les objectifs poursuivis, le plan d'action et, finalement, les mécanismes d'évaluation des objectifs poursuivis. L'adoption d'un tel plan d'orientation stratégique permettrait d'orienter la prise de décision à l'échelle de la gouvernance locale en matière de développement des compétences informationnelles tout en favorisant une meilleure mutualisation des ressources investies. Le but recherché viserait à mieux coordonner l'adoption et la mise en œuvre de programmes de développement des compétences informationnelles à l'échelle locale. Notons que chacun des établissements devrait pouvoir adapter son programme de développement des compétences informationnelles en fonction du contexte qui lui est propre.

La création d'un espace de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle locale

Au l'échelle locale, les établissements du réseau de l'Université du Québec

poursuivent des missions diversifiées. Certains assument une vocation généraliste alors que d'autres offrent des programmes spécialisés, comme l'ENAP 56 et l'ÉTS 56. D'autres s'engagent dans des orientations distinctes, dont l'INRS 56, qui dessert uniquement des étudiants des cycles supérieurs, et la TÉLUQ 56, qui offre des formations à distance. Collectivement, ces établissements desservent plus de 100 000 étudiants, dont le nombre, à l'échelle locale, variaient de 664 à 43 281 étudiants inscrits pour l'année de référence 2014 (Université du Québec, 2016 377).

Chaque établissement offre à ses étudiants une gamme de services destinés à développer leurs compétences informationnelles. Outre les activités offertes par le Service de la bibliothèque, rappelons que c'est la direction de l'enseignement (ou décanat) qui offre tout près de la moitié (47 %) de l'ensemble des activités soutenant le développement des compétences informationnelles (GT-PDCI, 2016b). Compte tenu du rôle important que jouent les directions de l'enseignement (décanats) et de l'influence qu'elles exercent au sein des différents programmes universitaires, elles apparaissent donc comme le lieu privilégié de coordination des pratiques liées au développement des compétences informationnelles, tant transversales que disciplinaires.

La figure 56 représente graphiquement les relations hiérarchiques proposées entre les niveaux de gouvernance des pratiques de développement de compétences informationnelles se situant à l'échelle du réseau et à l'échelle locale.

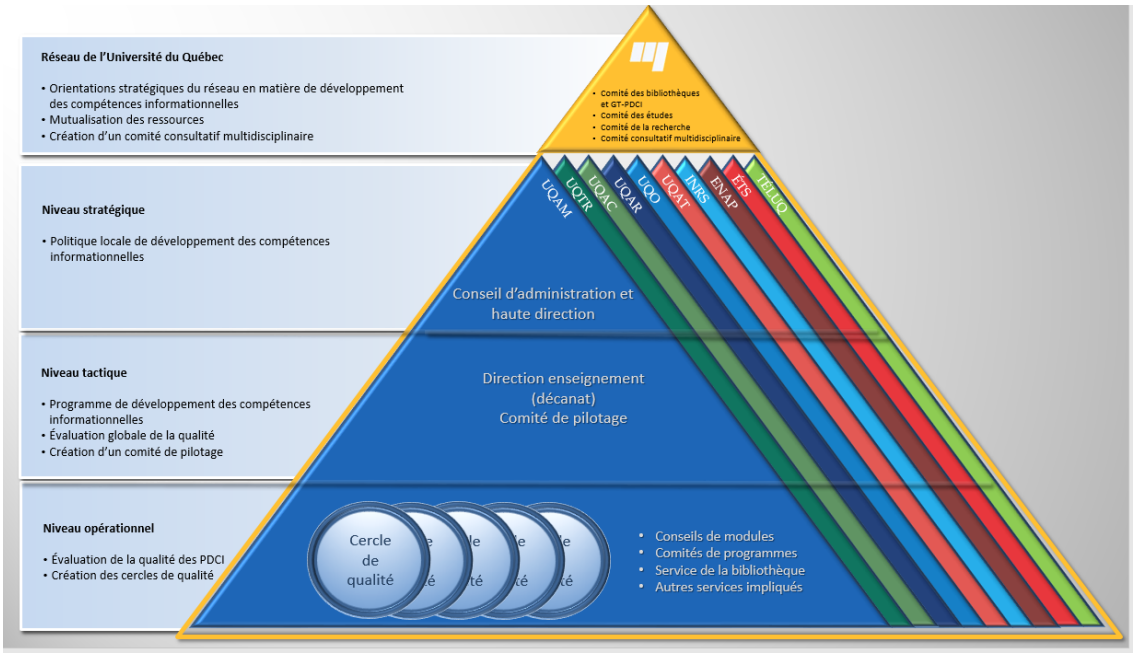


Figure 56: Modèle proposé en matière de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles

Cette représentation, inspirée du modèle d'analyse d'Anthony (1965)[364], illustre toute l'importance de la mutualisation des ressources que permet la mise en réseau de ces 10 établissements universitaires. C'est au niveau du réseau de l'Université du Québec que devrait se définir les orientations stratégiques réseau en matière de développement des compétences informationnelles, et ce, sur la base des recommandations d'un groupe d'experts multidisciplinaires, en étroite collaboration avec le Comité des bibliothèques et le GT-PDCI[56].

À l'échelle locale, on retrouve trois paliers de gouvernance: stratégique, tactique et opérationnel. Le palier stratégique se réfère à la haute direction de l'établissement. C'est à ce niveau que devrait s'élaborer une politique locale de développement des compétences informationnelles inspirée des grandes orientations stratégiques réseau et adaptée au contexte particulier de chacun des établissements. Cette politique pourrait aussi s'inspirer, par exemple, de la politique de la maîtrise du français qui prévoit un examen mesurant les habiletés des étudiants lors de leur admission à l'université ainsi qu'une formation d'appoint que doivent suivre les étudiants qui n'obtiennent pas un résultat minimal à cet examen.

C'est au palier tactique que l'on recommande l'instauration d'un comité de pilotage composé de représentants de l'ensemble des acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles, incluant des représentants des divers départements ainsi que des représentants étudiants. Ce comité pourrait se voir attribuer deux responsabilités, soit l'élaboration d'un programme de développement des compétences informationnelles à l'échelle de l'établissement et l'évaluation périodique et continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle institutionnelle. Ce programme aurait pour objectif d'assurer la coordination et l'intégration de l'ensemble des ressources et des pratiques visant le développement des compétences informationnelles telles que définies dans un cadre commun de référence partagé par tous les acteurs qui y sont impliqués. Un tel programme favoriserait d'ailleurs une meilleure mutualisation des ressources et stimulerait l'instauration d'un travail collaboratif permettant de briser la culture du travail en vase clos et de développer une véritable interdépendance entre les acteurs et services impliqués dans le développement des compétences informationnelles (le Service de la bibliothèque, le GT-PDCI, la direction de l'enseignement ou décanat, les Services aux étudiants, le Centre d'aide à la réussite, le Service des technologies de l'information et de la communication, le Centre de pédagogie ainsi que les représentants des unités départementales et les associations étudiantes, etc.). Un tel programme permettrait d'exploiter plus judicieusement les ressources disponibles dans le but de développer tant les compétences informationnelles transversales que disciplinaires en fonction des exigences et des pratiques propres à chaque discipline. De plus, il sera permis de préciser, entre autres, les valeurs, la mission, les objectifs poursuivis (en déterminant les indicateurs du degré d'atteinte), les ressources investies, le partage des responsabilités, le plan d'action ainsi que le mode d'évaluation des résultats obtenus.

La mise en place d'un tel comité de pilotage permettrait d'instaurer des pratiques véritablement collaboratives impliquant des processus de co-analyse, co-définition, co-réalisation et co-évaluation que requiert l'instauration du cycle de la collaboration de Levan (2009)[372]. Comme le propose Piquet (2009)[375], il s'avérerait également intéressant de doter ce comité de pilotage d'une structure de type adhocratique au sens de Mintzberg (1995)[373], puisque «cette configuration organisationnelle adhocratique […] est la plus adaptée lorsqu'il

s'agit […] d'évoluer dans un environnement complexe (une seule personne ne peut le connaître entièrement) et dynamique (imprévisible, instable, incertain)» (Piquet, 2009, p. 27). En effet, selon de Lavergne, 2012 :

> L'adhocratie est une structure «organique» peu formalisée. La spécialisation de professionnels experts est fondée sur leur formation initiale, mais le travail s'effectue en groupes projets multidisciplinaires, et demande polyvalence, c'est pourquoi le moyen de coordination principal est l'ajustement mutuel. Le fonctionnement est décentralisé. C'est une structure innovatrice, tournée vers ses clients, nécessitant la mise en œuvre concourante des compétences des différents professionnels (p. 10).

Toujours à l'échelle locale, le palier opérationnel correspond au niveau décisionnel le plus près du lieu où se situe l'action. Dans le contexte des pratiques de développement des compétences informationnelles, c'est à ce niveau que l'on retrouve les conseils de modules, les comités de programmes, le Service de la bibliothèque ainsi que les autres services impliqués dans le développement des compétences informationnelles. Puisque les conseils de modules et les comités de programmes procèdent déjà à l'évaluation des cours donnés dans le cadre de leur programme, c'est au sein de ces instances que l'on devrait retrouver les cercles de qualité. Ce sont les cercles de qualité qui assumeraient les responsabilités d'évaluer la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles mises en œuvre dans leurs programmes et de proposer des pistes d'action visant l'amélioration de la qualité de ces pratiques.

Concevoir et instaurer un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

Cette troisième recommandation concerne la planification et la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. Mise en pratique, une telle démarche favorise la motivation et l'imputabilité de tous les acteurs appelés à collaborer dans le cadre de la prestation d'un service puisqu'ils sont engagés tant dans l'évaluation de la qualité des services rendus que dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans d'action destinés à en développer la

qualité. Contrairement aux pratiques souvent observées dans lesquelles un processus d'évaluation s'opère de manière sporadique afin de répondre à des exigences ponctuelles d'agrément émises par un organisme professionnel ou gouvernemental, le processus dont il est question ici s'appuie sur une perspective d'amélioration continue (Deming, 1986[368]). Il s'agit de *la gestion intégrale de la qualité* qui est maintenant reconnue comme une école de pensée en gestion (Bergeron, 2004[365]) dont les origines remontent aux premiers travaux de Deming en 1950.

La figure 57 présente une synthèse graphique du processus d'amélioration continue de la qualité selon Deming.

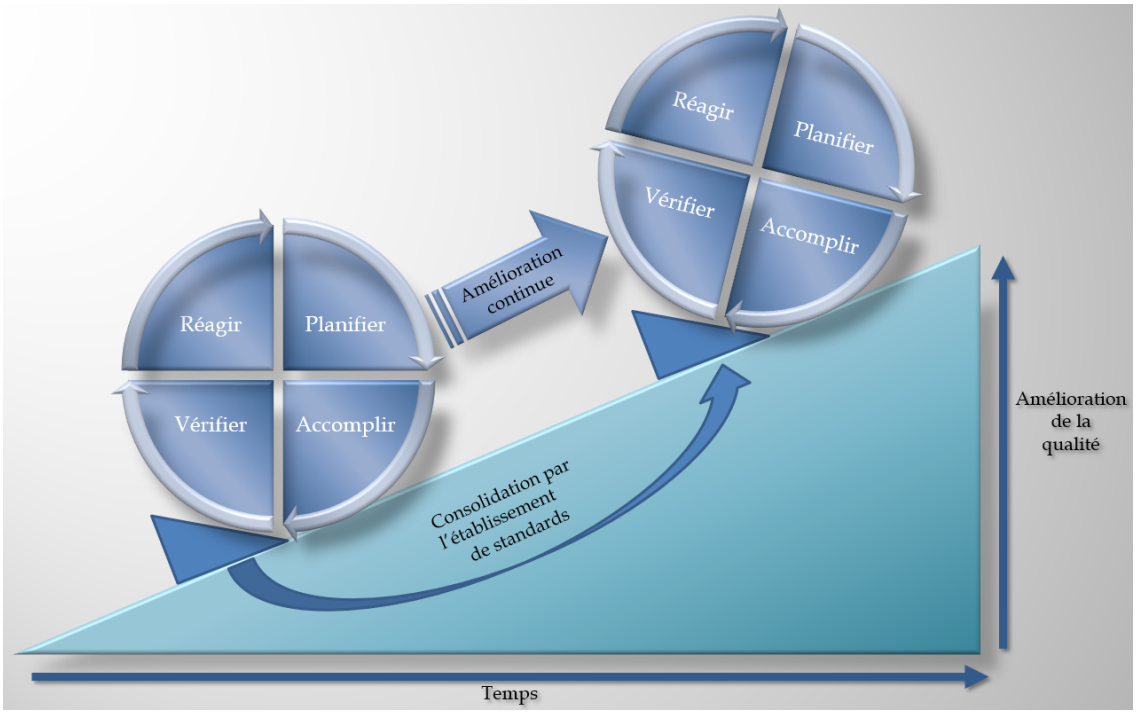


Figure 57: L'amélioration continue de la qualité selon Deming

Cet auteur a publié la désormais classique «Roue de Deming» précisant les processus de planification, d'action, d'évaluation et de réaction (plan – do – check – act), processus cyclique selon une philosophie d'amélioration continue de la qualité. Par ailleurs, Juran, auteur de sept livres sur le sujet, a défini la qualité comme la meilleure adéquation au besoin, signifiant ainsi que l'utilisateur d'un produit ou d'un service peut compter sur ce

produit ou ce service strictement dans les limites de ce qu'il attend (voir Juran & Godfrey, 1999[371]). Selon cet auteur, l'adéquation au besoin s'obtient, entre autres, par la qualité de la conception, la conformité aux spécifications et la disponibilité du service. Il s'agit d'une approche dite normative dans laquelle la qualité est évaluée selon des normes ou critères préétablis (définissant ce qui devrait être). Dans ce contexte, le processus d'évaluation s'appuie donc sur la mesure des écarts entre «ce qui devrait être» (tel que précisé par les normes ou critères) et «ce qui est» (tel que mesuré par la vérification du degré d'atteinte des critères en situation réelle).

La mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue repose donc sur un processus itératif d'activités de mesure (audits) et d'évaluation. Un adage dans le domaine de la gestion précise que l'on ne peut gérer ce que l'on ne peut mesurer, adage amplement repris par plusieurs auteurs. À titre d'exemple, Anders Wester, vice-président du groupe Tetra Pak (Michael, 2007[373]), précisait que: «*you can't manage without measuring, and what is measured gets done. Measurement is the antidote to ambiguity; it forces you to impose clarity on vague concepts and to take action*». C'est précisément dans cette optique que la présente étude a été conduite, ce qui a permis à des gestionnaires, des bibliothécaires, des professeurs et des étudiants d'expérimenter des processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire à l'aide de critères validés auprès de bibliothécaires et de professeurs du réseau de l'Université du Québec reconnus pour leur expertise.

La recommandation de la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles peut être opérationnalisée par le processus de gestion de la qualité proposé par Grenier (2002)[370], processus qu'il a appelé le «cycle de la qualité». Le développement de ce cycle s'inspire en grande partie des travaux de Deming et de Juran[67][566]. Une synthèse de ce processus est présenté ci-après.

Tel que le précise la figure 58, le cycle de la qualité proposé par Grenier (2002)[370] se compose de quatre grandes phases séquentielles reproduites d'une manière cyclique, à savoir:

1. La planification du processus[340];
2. Le démarrage du processus[341];
3. La réaction aux résultats[342];
4. L'ajustement du processus[342].

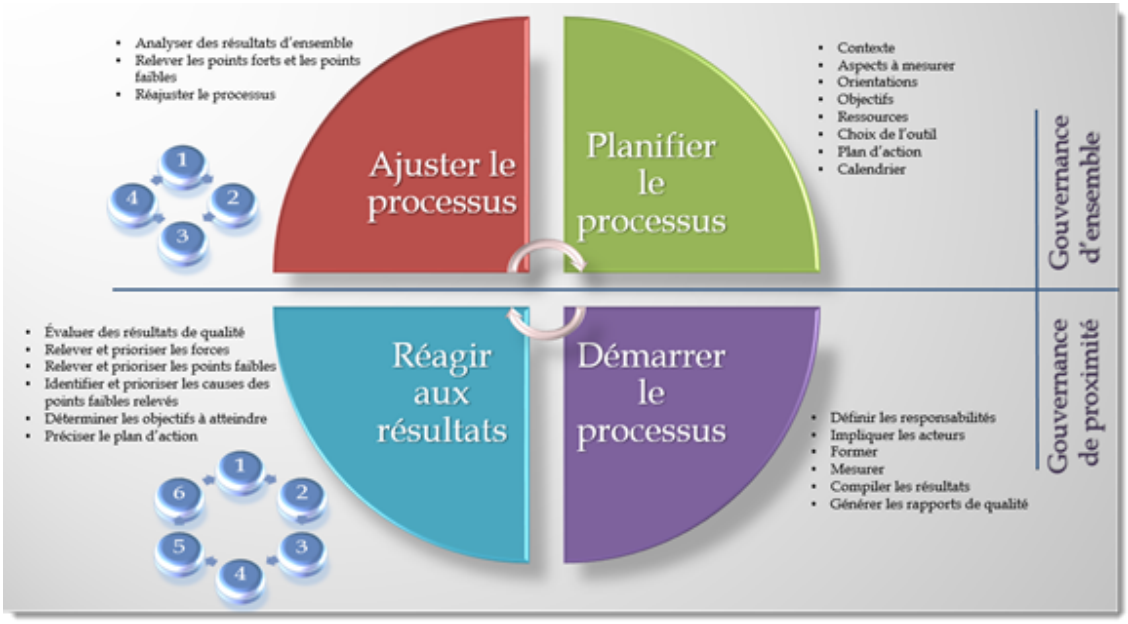


Figure 58: Intégration du cycle de la qualité de Grenier (2002)[370] et des paliers de gouvernance de Pomey, Denis et Contandriopoulos (2008)[375]

Les activités permettant d'opérationnaliser chacune de ces phases sont décrites ci-après.

La première phase identifiée *Planifier le processus* a pour but de *planifier* l'ensemble du projet qualité et *d'organiser* l'ensemble des ressources investies, qu'elles soient matérielles, financières ou professionnelles. Dans un premier temps, il s'agit de clarifier le contexte dans lequel le programme d'amélioration continue de la qualité doit voir le jour, et ce, en amorçant une réflexion précisant les valeurs préconisées, les croyances importantes ainsi que les enjeux en cause. Par la suite, il importe de préciser les grandes orientations du projet: Quels sont les aspects que l'on désire évaluer (et préalablement mesurer)? Quels en

sont les objectifs poursuivis (formulés de manière mesurable)? Quelles sont les ressources dont on dispose? Existe-t-il un instrument de mesure adapté à nos besoins? Doit-on en construire un?

Une fois les réponses données à ces questions, il devient possible de concrétiser la mise en œuvre du projet en établissant un plan d'action précisant les activités à réaliser ainsi que les mécanismes de contrôle pour en assurer le suivi. Finalement, un calendrier des activités peut être élaboré afin de déterminer quand les diverses activités seront réalisées.

C'est dans le cadre de la deuxième grande phase – *Démarrer le processus* – que le projet s'opérationnalise vraiment, car cette phase a pour objet principal de procéder à un exercice tangible de mesure de la qualité dans un service ou un département. Certaines activités préalables doivent cependant avoir été réalisées. Par exemple, après avoir établi et partagé les responsabilités entre les différents acteurs directement impliqués dans le projet, il importe de sensibiliser le personnel visé par la mesure de la qualité afin de leur expliquer l'ensemble de la démarche (sur les finalités poursuivies, les lieux retenus, le moment et la durée du processus de mesure, les instruments qui seront utilisés, les personnes qui procéderont à l'évaluation des résultats et finalement le moment et le lieu où se déroulera l'évaluation des résultats). Cet exercice de sensibilisation a pour but d'informer l'ensemble du personnel de manière à stimuler leur collaboration, particulièrement en leur démontrant qu'il ne s'agit pas de mesurer la qualité de manière nominative (en visant des individus particulièrement), mais que l'exercice consiste plutôt à mesurer et à évaluer la qualité de l'ensemble d'un service. Lors de cette phase, il faut également penser, comme cela a été fait dans le cadre de la présente recherche, à former le personnel cadre et les membres des cercles de qualité qui procèderont à l'évaluation de la qualité à partir des résultats obtenus lors de la mesure.

Afin d'augmenter les chances de succès lors de l'implantation d'un programme d'amélioration continue de la qualité, il est recommandé de commencer l'exercice de mesure et d'évaluation au sein d'un seul département. Cette mesure permettra d'assurer une meilleure gestion de l'ensemble du processus et de favoriser ainsi la collaboration de

l'ensemble des intervenants impliqués. Cette manière de procéder permet également d'assurer un meilleur accompagnement de toutes les personnes qui vivront une telle expérience pour la première fois.

La troisième phase du cycle de la qualité, que Grenier appelle *Réagir aux résultats*, consiste à analyser les résultats obtenus lors de la mesure de la qualité afin de pouvoir:

- identifier les forces[68] 566 et les points faibles des pratiques actuelles de développement des compétences informationnelles;
- identifier et mettre en priorité les causes associées aux points faibles relevés;
- formuler des objectifs d'amélioration (et de maintien des forces si nécessaire);
- établir et adopter un plan d'action visant l'atteinte des objectifs formulés.

La responsabilité d'accomplir ces activités est confiée à ce que Grenier appelle «un cercle de qualité» composé des principaux acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles. Il pourrait s'agir ici de bibliothécaires, d'enseignants universitaires, d'étudiants et de représentants de services impliqués dans un département en particulier. Cette responsabilité pourrait avantageusement être confiée soit à un module (premier cycle) ou à un comité de programmes (cycles supérieurs) auquel pourrait s'adjoindre le bibliothécaire attitré. C'est précisément en raison de leur implication active dans l'instauration d'un travail collaboratif que la motivation et l'imputabilité des acteurs intervenant au niveau opérationnel s'en trouvent augmentées. Encore ici il s'agit d'une occasion permettant aux membres composant ces cercles de qualité d'expérimenter les processus de co-analyse, de co-définition, de co-réalisation et de co-évaluation, instaurant de ce fait un véritable travail collaboratif.

Finalement, c'est au cours de la dernière phase du cycle de la qualité nommée *Ajuster le processus*, qu'un regard global est jeté sur l'ensemble de l'expérimentation de l'implantation du programme. Cet exercice est effectué par le comité de pilotage instauré au sein de la direction de l'enseignement (ou décanat). Il s'agit d'un processus d'évaluation porté au niveau institutionnel et qui a pour but d'établir les «bons et les moins bons coups» afin d'en tirer profit de manière à augmenter les chances de réussite lors de l'implantation d'un tel programme dans un autre département.

On ne saurait trop insister sur les bénéfices associés à la mise en place d'une telle démarche qualité. Ces bénéfices sont d'ailleurs largement mentionnés dans les écrits: création de lieux d'échanges et de discussions rendus disponibles aux acteurs impliqués (incluant les étudiants) et la participation active des intervenants dans les processus de co-analyse, de co-définition, de co-réalisation et de co-évaluation des pratiques de développement des compétences informationnelles. Cette démarche favorise d'ailleurs la reconnaissance explicite de l'expertise et des apports de chaque intervenant impliqué dans un travail collaboratif.

Cela termine l'explication sommaire du cycle de la qualité proposé par Grenier (2002)[370]. Le lecteur désirant plus de détail est prié de consulter les annexes 12[464], 15[472], 16[480] et 17[496].

Considérations pour la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

L'expérience acquise dans le cadre de la présente étude nous permet de formuler quelques recommandations dans le but d'optimiser la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Les questionnaires développés et expérimentés dans le cadre de ce projet permettront d'évaluer périodiquement la qualité des formations documentaires. Il s'avère d'ailleurs possible de créer d'autres instruments de mesure ciblant des aspects plus spécifiques à partir de l'ensemble des critères qui ont été validés. Ce type d'instruments pourrait être exploité avantageusement afin d'assurer le suivi d'un plan d'action à moindre coût.

En ce qui a trait à la collaboration interprofessionnelle, les critères de qualité validés ont aussi été opérationnalisés afin de construire des questionnaires qui ont été administrés aux bibliothécaires-formateurs et aux enseignants universitaires lors de l'expérimentation du processus de mesure dans le cadre de la présente étude. Bien que l'utilisation de ce type

de questionnaires ait permis d'identifier clairement l'importance du problème de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles, l'utilisation d'un tel instrument de mesure ne semble pas constituer la pratique idéale pour rejoindre un nombre plus élevé d'enseignants universitaires (en raison du faible taux de réponses obtenu). Il pourrait s'avérer plus avantageux d'exploiter les critères validés portant sur la collaboration interprofessionnelle et interservices dans le cadre d'une rencontre annuelle thématique regroupant l'ensemble des intervenants (incluant les représentants de différents services offerts aux étudiants et en particulier le bibliothécaire attitré à un département) dont le but consisterait à évaluer, entre autres, la qualité de la collaboration interprofessionnelle. Les critères précisant les bonnes pratiques en matière de développement des compétences informationnelles (et qui ne pouvaient être opérationnalisés dans le contexte de leur utilisation dans un questionnaire administré à l'ensemble des intervenants) pourraient aussi servir de base de discussions lors de telles rencontres (ces critères sont présentés à l'annexe 21[542]).

S'intéresser à la mesure des effets observés en matière de développement des compétences informationnelles chez les étudiants est un autre aspect important à considérer. À cet effet, plusieurs critères ont été validés[69][567], mais n'ont pu être opérationnalisés dans le cadre de la présente étude (ces critères sont présentés à l'annexe 22[550]). Cela nous amène à recommander la construction d'un instrument de mesure des compétences informationnelles chez les étudiants à partir des critères de qualité validés à cet effet. La mesure des compétences informationnelles effectivement acquises par les étudiants pourraient d'ailleurs être intégrée dans la deuxième phase du cycle de la qualité présenté ci-haut. L'évaluation des résultats obtenus permettrait alors d'établir des liens plus significatifs entre les pratiques actuelles mises en œuvre pour favoriser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants et les résultats effectivement obtenus (S ↔ P ↔ E)[70][567]. En effet, l'évaluation du degré d'atteinte des compétences informationnelles acquises par les étudiants (ce qui est) ne peut s'effectuer qu'en identifiant précisément les compétences requises (ce qui devrait être). Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'un jugement de valeur peut être posé et qu'un lien peut être établi entre les résultats obtenus (effets) et les éléments de structure et de processus mis en œuvre pour

favoriser le développement de ces compétences chez les étudiants. Encore ici, l'identification de ces compétences informationnelles transversales et disciplinaires constituera un exercice permettant d'établir une plus grande collaboration interprofessionnelle et interservice entre les intervenants impliqués. Cet exercice permettra d'ailleurs une plus grande implication des étudiants dans leur propre apprentissage. Rappelons ici que les études visant à mesurer le degré de développement des compétences informationnelles chez les étudiants ont démontré jusqu'à maintenant de très faibles résultats (Gervais et Arsenault, 2005[369]; Lebrun, Perreault, Verreault, Morin, Raby et Viola, 2007[372]; Mittermeyer et Quirion, 2003[373]; Ouellet, Sylvain et Bélanger, 2012a[374], 2012b[374]; Roy et Sauvé, 2007[375]; Kennel, 2016[371]).

La section suivante présente la quatrième et dernière recommandation globale qui consiste à se doter d'outils de travail collaboratifs destinés à optimiser et favoriser l'instauration d'une approche interdisciplinaire visant le développement des compétences informationnelles des étudiants.

Se doter d'outils de travail collaboratifs permettant de développer une plus grande interdépendance entre les acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles

Cette quatrième recommandation globale[71][567] s'inscrit dans la poursuite logique des recommandations précédentes visant principalement l'enrichissement du travail collaboratif entre les différents acteurs et services impliqués dans le développement des compétences informationnelles des étudiants universitaires. En effet, une fois qu'ont été recommandés le changement de paradigme, la création des espaces de coordination et d'intégration des pratiques de développement des compétences informationnelles ainsi que la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité, il deviendra alors nécessaire d'adopter ou de créer des outils dits «collaboratifs» afin de permettre un réel partage des expertises entre les différents intervenants impliqués dans la poursuite d'une mission commune, à savoir le développement des compétences informationnelles des étudiants. Il

convient de préciser ici que l'étudiant lui-même constitue un acteur majeur dans la poursuite de cette mission. Il devrait donc s'impliquer activement dans cet espace collaboratif.

Idéalement, les outils collaboratifs devraient permettre d'atteindre un plus haut degré d'interdépendance entre les différents acteurs impliqués dans un travail collaboratif reposant sur la mise en œuvre d'un processus de co-analyse, de co-définition, de co-réalisation et de co-évaluation (Levan, 2009 372). Comme précisé dans le chapitre portant sur la discussion72 567, le véritable travail collaboratif implique un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche, pour résoudre ensemble un problème complexe (Piquet, 2009 375). Or, l'un des obstacles les plus importants à surmonter dans le contexte qui nous préoccupe provient de la division hiérarchique et transversale du travail au sein des universités. Chacun des acteurs et des services impliqués poursuit déjà une mission plus globale (très différenciée et plus ou moins autonome) que le développement des compétences informationnelles des étudiants qui représente une mission plus spécifique. Ce type de division du travail engendre certaines difficultés entre les intervenants désirant collaborer, à savoir des difficultés à se parler, à se rencontrer, à échanger, à travailler véritablement ensemble et en complémentarité dans la poursuite de cette mission commune spécifique. De ce fait, nous sommes en présence de ce que Piquet (2009) 375 appelle les difficultés de coproduction puisque nous sommes plutôt en présence d'acteurs qui poursuivent des projets dits de «productions individuelles». D'ailleurs, pour constater l'ampleur de ce phénomène, il suffit d'observer la multitude des projets et outils développés (à titre de «productions individuelles»), tant par les différents services impliqués dans le développement des compétences informationnelles des étudiants que par les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires (et parfois même par des associations professionnelles). Bien que cela démontre que chaque acteur s'implique très activement dans la poursuite de sa mission spécifique, les projets et outils actuellement exploités ne permettent pas d'instaurer un réel partage d'informations et de responsabilités comme le requiert une véritable pratique collaborative basée sur l'interdépendance et sur le partage d'expertises.

Afin de bien comprendre de quoi il s'agit lorsque l'on fait référence aux outils collaboratifs, il convient de prendre connaissance des outils actuellement utilisés dans le milieu de l'entreprise et de connaître ce que les auteurs proposent en la matière. Dans son article intitulé «L'e-mail tient encore tête au collaboratif 2.0», Filippone (2010)[369] s'appuie sur une étude intitulée «Collaboration Study: Job Title Topline Report» menée en mars 2010 par Kelton Research afin de préciser les taux d'utilisation des principaux outils de communication et de collaboration dans différentes entreprises. La figure 59 précise ces outils. Bien que cette étude date de sept ans – une éternité dans le domaine du développement technologique –, elle nous permet cependant de préciser les principaux types d'outils utilisés à titre d'outils collaboratifs et de réaliser que le profil s'avère probablement similaire encore aujourd'hui.

Figure 59: Taux d'utilisation des outils de communication/collaboration (Filippone, 2010[369])

Une importante enquête internationale portant sur la «collaboration sociale en entreprise»[73][567] a été conduite en 2013 par Vanson Bourne afin de répertorier les principaux outils numériques exploités à cette fin. La figure 60 en présente les principaux résultats. Selon l'auteur de l'étude, les répondants ont indiqué qu'ils ont commencé à exploiter les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, LinkedIn) en espérant que ce type d'outils puisse favoriser la collaboration entre employés. Or, les résultats de cette étude ont démontré que:

> […] Consumer-driven social technologies including Facebook and Twitter lack enterprise collaboration capabilities such as document storage, the ability to share best practices across teams; sharing and group editing; deep search of knowledge and experience within an enterprise; and integration with enterprise communications systems (Vanson Bourne, 2013[377], p. 3).

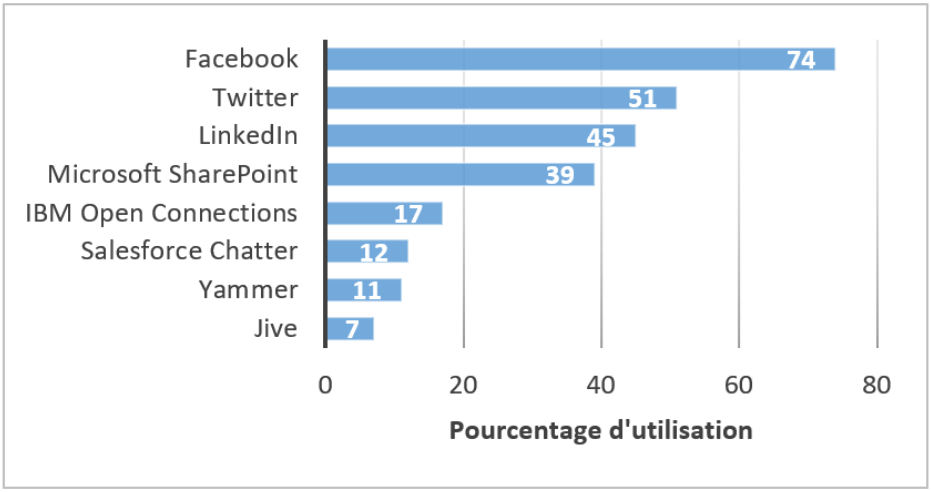


Figure 60: Taux d'utilisation d'outils dédiés à la collaboration sociale en entreprise (Vanson Bourne, 2013[377])

Ce constat a conduit les auteurs à préciser le fait qu'il existe une distinction pour le moins très significative entre les fonctionnalités que procurent les réseaux sociaux de masse et celles nécessaires à la mise en œuvre d'une réelle pratique collaborative au sein d'une entreprise. Comment alors peut-on évaluer le potentiel d'un outil numérique à soutenir le travail collaboratif au sein d'une organisation? À cet effet, Balmisse (2005; voir Piquet, 2009[375]) a catégorisé les différents outils numériques en fonction de leur utilité à soutenir les trois grandes fonctionnalités recherchées afin d'optimiser la mise en œuvre d'un travail collaboratif, à savoir la communication, la coordination et la collaboration. La figure 61 présente cette catégorisation.

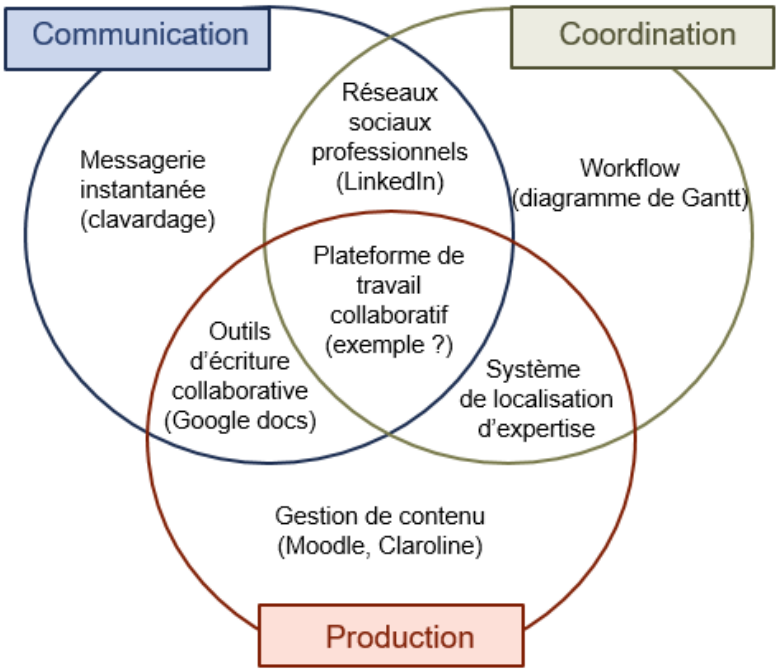


Figure 61: Le trèfle fonctionnel de Balmisse (2005; cité dans Piquet, 2009[375])

Cette catégorisation nous permet de mieux apprécier le potentiel que représente les divers types d'outils destinés à la communication, à la coordination et à la collaboration. Cette catégorisation permet de comprendre, par exemple, que les réseaux sociaux peuvent présenter des avantages indéniables en matière de communication et de coordination, mais qu'ils ne sont pas conçus pour favoriser une pleine collaboration dans un contexte de production d'un service.

Afin de mieux distinguer ces trois grandes catégories, Piquet (2009[375], p. 13) en propose les définitions suivantes:

- la fonction de *Communication* renvoie aux services qui permettent aux acteurs d'échanger des informations sur leurs actions. Les échanges de messages et de notes par e-mail ou par chat, par commentaires (annotation sur des «objets de travail») sont des exemples courants de processus de communication en situation de travail collaboratif;
- la fonction de *Coordination* regroupe tous les services qui permettent aux acteurs d'identifier leurs rôles respectifs dans les processus de travail, de connaître l'état d'avancement du travail respectif des uns et des autres, d'avoir une vision d'ensemble du travail collaboratif du groupe et d'être alertés des nouveaux éléments;
- la fonction de *Production* ou de *Collaboration* renvoie au partage «d'objets de travail» soumis à des évolutions successives issues des contributions individuelles

> ou collectives. Les espaces de coproduction permettant une gestion collective des documents, de leurs versions et de leurs accès sont des exemples courants de processus de collaboration.

C'est en établissant un parallèle entre cette classification, le cycle de la collaboration[301] de Levan (2009)[372] et le continuum des niveaux d'interdépendance[291] de Little (1990[372]; cité dans Beaumont et al., 2010[365]) que l'on peut apprécier l'ampleur du défi lorsque l'on désire mettre en œuvre un véritable travail collaboratif au sein d'une équipe spécialisée dans le développement des compétences individuelles, particulièrement dans un contexte où les intervenants œuvrent dans des services diversifiés au sein d'établissements structurés en réseau. L'enquête de Vanson Bourne (2013)[377] démontre bien que la présence seule d'outils ne constitue pas un gage de succès du degré de collaboration obtenu dans une entreprise. Les auteurs précisent que «successful collaboration strategies focus on people, not just technology» (Vanson Bourne, 2013[377], p. 5). À cet effet, Piquet (2009)[375] renchérit en affirmant que:

> Le facteur humain (confiance, motivation, solidarité, respect, etc.) devenant central dans ce mode de travail collectif, il peut être parfois plus difficile à mettre en œuvre que dans le cadre d'un travail coopératif (p. 9). […] Par ailleurs, le seul usage des outils de travail collaboratif ne suffira pas à un groupe pour qu'il puisse prétendre réaliser du travail collaboratif. En fait, les véritables défis posés par le travail collaboratif sont plus informationnels et culturels que technologiques. C'est donc bien le facteur humain qui est essentiel (p. 19).

Il faut donc comprendre, comme le soulignent Beaumont et al. (2010)[365], que le défi de l'implantation d'un véritable travail collaboratif réside dans le degré d'interdépendance que l'on arrive à développer entre des membres poursuivant une mission commune au sein d'une équipe. Dans un premier temps, ce défi consiste à mettre en place quelques préalables, à savoir l'établissement d'un consensus au sein de l'équipe sur l'adoption d'un cadre commun de référence et la création d'un espace collaboratif permettant les débats d'opinions, le partage d'expertises, de ressources et de responsabilités. Dans un second temps, il faut parvenir à intégrer au sein de l'équipe des pratiques cycliques de co-analyse de la situation, de co-définition des objectifs, de co-réalisation des activités et de co-évaluation des résultats comme le recommande Levan (2009)[372]. À cet effet, la constitution

de cercles de qualité (voir la recommandation nº 3) devrait justement permettre à des gestionnaires, à des bibliothécaires-formateurs, à des enseignants universitaires et à des étudiants d'expérimenter la mise en œuvre du cycle de la collaboration dans le contexte de l'instauration d'un processus cyclique d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Une mise en garde mérite d'être prise en compte dans le choix ou le développement d'un outil numérique collaboratif. Il importe de bien établir les finalités recherchées en matière de travail collaboratif que l'outil doit favoriser ou optimiser. Il ne faut surtout pas tomber dans le piège, trop facile, de considérer l'implantation d'un tel outil comme une finalité en soi; il ne s'agit que d'un moyen (et non le seul) permettant de favoriser l'instauration d'un véritable travail collaboratif. Cela dit, un outil numérique collaboratif s'avère un excellent moyen d'instaurer une pratique collaborative. D'ailleurs, Miller (2015) 373 soutient que l'apprentissage entre pairs est facilité par l'usage de plateformes de collaboration.

La section suivante propose un exemple d'outil collaboratif pouvant être exploité dans le contexte de la mise en oeuvre des pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiants universitaires.

Exemple d'un outil optimisant l'instauration d'une pratique collaborative en matière de développement des compétences informationnelles

Afin de mieux concrétiser ce que pourrait représenter un outil numérique destiné à optimiser le travail collaboratif au sein d'une équipe, le projet de développement d'un portail destiné au développement des compétences informationnelles chez les étudiants en sciences infirmières de l'Université du Québe à Rimouski sera utilisé à titre d'exemple. Ce portail comporte des modules interdépendants destinés aux bibliothécaires-formateurs, aux enseignants universitaires et aux étudiants. Certains de ces modules seront présentés ici, soit:

- le module de gestion du cadre commun de référence des compétences informationnelles;
- le module de gestion des exercices;

- le module de gestion des tests;
- le portfolio étudiant.

Le module de gestion du cadre commun de référence des compétences informationnelles se destine aux bibliothécaires-formateurs et aux enseignants universitaires. Il s'agit d'une base de données permettant d'optimiser le travail des bibliothécaires et des professeurs dans l'élaboration d'un cadre commun de référence qui consiste à définir les compétences informationnelles transversales (que tout étudiant doit acquérir) et disciplinaires que les étudiants en soins infirmiers (ordre collégial) et en sciences infirmières (ordre universitaire) doivent développer pendant leur formation. Les compétences informationnelles disciplinaires à développer sont particulières à chaque programme d'études. D'ailleurs, il est à noter que dans le cas de disciplines professionnelles, les compétences informationnelles à développer peuvent également être définies par des associations ou des ordres professionnels. Par exemple, dans le cas des infirmières, l'Association canadienne des écoles en soins infirmiers (ACESI, 2012) a publié un recueil de compétences en informatique requises par les infirmières autorisées pour accéder à la pratique. Pour chacune des compétences identifiées, cet outil permettra de préciser des indicateurs de performance (un énoncé qui regroupe un ensemble d'activités que l'étudiant devrait accomplir pour parvenir à démontrer qu'il a atteint une compétence) ainsi que les résultats attendus (une activité précise qu'un étudiant doit effectuer afin de parvenir à démontrer qu'il a effectivement développé une compétence particulière). C'est à l'aide de cette base de données que pourront être précisées les compétences informationnelles requises de ces étudiants tout au long de leur programme DEC/BACC en sciences infirmières, rendant ainsi possible l'identification des besoins de formation des étudiants qui n'auraient pas atteint les degrés de compétence exigés. Il va de soi que l'élaboration d'un cadre de référence en matière de développement des compétences informationnelles demande un processus de co-définition de la part des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires. D'ailleurs, le caractère dynamique du développement des compétences informationnelles recherchées chez les étudiants nécessitera également un processus continu de négociation entre les bibliothécaires-

formateurs et les enseignants universitaires au fur et à mesure que des modifications devront être apportées à ce cadre commun de référence.

Le module de gestion des exercices permettra aux bibliothécaires-formateurs et aux enseignants universitaires de développer conjointement des exercices visant le développement de compétences informationnelles particulières chez les étudiants en sciences infirmières. Chacun des exercices est associé à au moins un résultat attendu qui est défini dans le module de gestion du cadre commun de référence. Cette association permet à l'étudiant de visualiser l'ensemble des exercices à effectuer au cours de sa formation et d'assurer ainsi un suivi concernant les exercices recommandés dans son programme d'études.

Ce module permettra de constituer une banque d'exercices planifiés et complémentaires qui pourront s'avérer particulièrement utiles, entre autres, selon les circonstances suivantes:

- pendant les formations documentaires, ou à titre d'exercices complémentaires proposés aux étudiants à la suite d'une formation documentaire;
- lors d'évaluations formatives ou sommatives effectuées dans le cadre d'un cours;
- lors de partage d'exercices entre enseignants universitaires et personnes chargées de cours attitrés à un même cours (assurant ainsi une plus grande constance dans les travaux exigés);
- lorsqu'un étudiant voudra pratiquer une activité particulière associée à une compétence informationnelle;
- lors de mauvaises réponses d'un étudiant à un test. L'étudiant pourra alors être référé aux exercices lui permettant de combler les lacunes relevées.

Encore ici, le choix et la diversité des exercices reposeront nécessairement sur un processus de co-analyse entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires sur une base continue.

Le module de gestion des tests permettra de concevoir des questionnaires mesurant les compétences informationnelles acquises chez les étudiants. Ces tests pourront être exploités par les bibliothécaires-formateurs qui voudront adapter leur formation documentaire au degré de compétence observé chez les étudiants devant participer à une

formation. Ces tests pourraient également être utilisés par les enseignants universitaires à titre d'évaluation formative ou sommative dans le cadre d'un cours. Finalement, les étudiants eux-mêmes pourraient passer certains tests autoadministrés afin de vérifier s'ils ont effectivement acquis les compétences requises pour leur degré d'avancement dans leur programme.

Il va de soi, encore une fois, que le nombre de tests, leur spécificité et leur contenu devront faire l'objet de co-analyse entre les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires sur la base des compétences informationnelles transversales et disciplinaires spécifiques identifiées dans le cadre commun de référence.

Le portfolio étudiant, quant à lui, permettra aux étudiants de consulter le cadre commun de référence afin de prendre connaissance des compétences informationnelles particulières qu'il devra acquérir au fur et à mesure de son cheminement universitaire. De plus, le fait de relier chaque exercice et chaque test à des compétences informationnelles spécifiques permettra à un étudiant de comparer son degré de développement des compétences informationnelles en fonction du cheminement prévu dans le cadre commun de référence définissant les compétences informationnelles transversales et disciplinaires qui sont particulières à chaque programme d'études. Avec un outil numérique de type portfolio, il sera possible de conserver tous les tests et les exercices effectués par un étudiant. C'est à partir de cette base de données que l'étudiant pourra visualiser un tableau de bord personnalisé lui permettant de représenter visuellement et dynamiquement son cheminement actuel en matière de développement des compétences informationnelles prévues à son programme. Ce tableau de bord s'adaptera dynamiquement à toute modification apportée au module de gestion du cadre commun de référence commun définissant les compétences informationnelles à développer dans le parcours d'un programme d'études. La possibilité de générer un tableau de bord pourra être exploitée avantageusement par les bibliothécaires-formateurs et par les enseignants universitaires afin de dégager un portrait d'ensemble du niveau de compétences acquises par les étudiants inscrits à leurs formations.

Cette description très sommaire de ce projet de portail avait pour but explicite de donner un exemple d'outil collaboratif en matière de développement des compétences informationnelles. Évidemment, qui dit outil collaboratif dit nécessairement un travail collaboratif entre acteurs. En effet, l'acte de collaborer ne provient pas de l'outil lui-même, mais des personnes qui l'utilisent et l'alimentent. Comme précisé précédemment, le problème ici ne réside pas dans la technologie, comme en fait foi la multiplicité d'outils, de tutoriels et de logiciels développés en la matière au cours des dernières années. Tant que nous ne parviendrons pas à instaurer un véritable travail collaboratif entre bibliothécaires-formateurs, enseignants universitaires, gestionnaires et étudiants, tous les outils développés, toutes les formations données, toutes les interventions de chacun des acteurs impliqués continueront de s'effectuer en vase clos, nous privant ainsi d'un effet synergique important. Cela dit, le choix des outils, qu'ils soient numériques ou non, n'est pas anodin. Les outils que nous utilisons modulent notre façon de travailler et de percevoir notre rôle. Il faut donc sélectionner nos outils avec soin car, comme le disait Abraham Maslow[373] en 1966, «si le seul outil que vous avez est un marteau, vous tendez à voir tout problème comme un clou».

Synthèse des recommandations émises

Le tableau 78 présente la synthèse des recommandations émises dans le but d'optimiser le développement de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec.

Tableau 78: Synthèse des recommandations émises

Recommandations	Actions suggérées
Changer notre façon de voir les choses (changement de paradigme)	Développer une approche collaborative interdisciplinaire axée sur une véritable relation d'interdépendance Définir et adopter un cadre commun de référence des compétences informationnelles Implanter des pratiques pédagogiques et responsabiliser les étudiants face à leur apprentissage Assurer un suivi de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles
Créer des espaces de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles	Création d'un groupe d'experts en soutien à la gouvernance stratégique à l'échelle du réseau de l'Université du Québec en matière de développement des compétences informationnelles Création d'un espace de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles à l'échelle locale
Concevoir et instaurer un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles	Considérations pour la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles
Se doter d'outils de travail collaboratif permettant de développer une plus grande interdépendance entre les acteurs impliqués dans le développement des compétences informationnelles	Exploitation d'un portail collaboratif en matière d'enseignement et d'apprentissage des compétences informationnelles

Recommandations pour les recherches futures

Dans le réseau de l'Université du Québec, l'attention actuellement est davantage portée sur les compétences informationnelles transversales que sur les compétences informationnelles disciplinaires que les étudiants doivent acquérir au cours de leur cheminement. On remarque d'ailleurs que la responsabilité du développement des compétences informationnelles transversales revient presque exclusivement aux bibliothécaires-formateurs qui donnent des formations documentaires. Dans le cadre de notre étude, certains commentaires démontrent clairement que les enseignants universitaires font entièrement confiance aux bibliothécaires-formateurs pour assurer cette responsabilité en matière de développement des compétences informationnelles transversales qui malheureusement s'opère en vase clos. Une première recommandation viserait la promotion du développement de la recherche en matière de compétences informationnelles transversales et disciplinaires appliquées au contexte universitaire. Un développement plus important de la recherche dans ce domaine permettrait avantageusement de développer davantage des pratiques de travail collaboratif entre les divers intervenants impliqués dans cette mission. Il importe de préciser ici que l'étudiant lui-

même doit être considéré comme le premier intervenant devant être impliqué activement dans le développement de ses compétences informationnelles.

Parmi les 318 critères validés par consensus entre les bibliothécaires et les professeurs dans le cadre de cette étude, 75 critères précisaient les compétences informationnelles transversales que les étudiants universitaires devraient développer. À cet effet, il serait judicieux de conduire une étude dans le but d'opérationnaliser ces critères à des fins de mesure et d'établir la fidélité des instruments qui en découleraient. Ce type d'instruments de mesure pourrait être utilisé lors de l'admission des étudiants à l'université afin d'établir précisément leurs besoins en matière de formation documentaire. Ce type d'instruments pourrait également être exploité au fur et à mesure du cheminement universitaire des étudiants afin de veiller à l'évolution du développement de leurs compétences informationnelles. Par ailleurs, des études de validation des critères de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles disciplinaires pourraient également être conduites au sein des différentes disciplines afin d'établir les compétences spécifiques attendues chez les étudiants admis dans leurs programmes.

Le processus de catégorisation effectué dans le cadre de notre étude au cours de la phase de validation des critères de qualité a été conduit dans le but de permettre une classification assurant le respect des principes de représentativité et d'exhaustivité, tout en évitant la duplicité des critères au sein d'une même catégorie. Il pourrait s'avérer avantageux de réaliser une étude permettant d'établir la validité de construit de la dimensionnalité du concept de qualité des pratiques de formation documentaire. Une telle étude permettrait d'ailleurs d'établir des distinctions significatives entre ce concept et le concept de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles.

Conclusion

Cette étude a été conduite suite au constat des directeurs des bibliothèques du réseau de l'Université du Québec à l'effet que, depuis plus d'une décennie, une multitude de pratiques et de ressources très diversifiées ont été déployées dans le but d'optimiser le développement des compétences informationnelles chez les étudiants. Or, ces pratiques et ces ressources n'ont jamais fait l'objet d'évaluations tant en ce qui concerne la pertinence de leur application au regard des besoins spécifiques des étudiants, que de la mesure des effets engendrés en matière de développement des compétences, ni en ce qui concerne la mesure de leur qualité intrinsèque. C'est précisément dans le but de contribuer à solutionner cette problématique que la présente étude a été conduite.

Le présent rapport de recherche fait état de tous les travaux ayant permis de procéder à la validation de critères de qualité ainsi qu'aux processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques actuelles au sein du réseau de l'Université du Québec. Mentionnons entre autres que ces travaux auront permis de valider 339 critères de qualité des pratiques de formation documentaire. Un sous ensemble de ces critères a pu être opérationnalisé afin d'expérimenter un processus de mesure de la qualité des formations documentaires (101 critères) et de la qualité de la collaboration interprofessionnelle (72 critères) dans huit universités composant le réseau de l'Université du Québec.

Le processus d'évaluation de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles qui a été expérimenté dans six universités du réseau s'est avéré fort concluant selon les membres composant les cercles de qualité de chacun de ces établissements. La mise en commun des rapports produits par les cercles de qualité a permis d'identifier des forces et des opportunités d'amélioration très significatives en matière de pratiques de développement des compétences informationnelles chez les étudiants. À titre de force, rappelons la qualité de la prestation des bibliothécaires-formateurs et leur niveau d'expertise démontrés lors des formations documentaires ainsi que leur relation avec les enseignants universitaires. En ce qui concerne les points faibles, nous retenons principalement la faible collaboration interprofessionnelle et les stratégies pédagogiques actuellement employées dans le cadre des formations documentaires.

Dans le cadre de ce rapport, les nombreuses initiatives mises en oeuvre au cours de la dernière décennie pour le développement des compétences informationnelles des étudiants ont été identifiées, de même que la qualité du travail accompli par les bibliothécaires-formateurs. Cependant, l'analyse des différents rapports soumis par les six cercles de qualité ayant participé à l'étude démontre que le travail des différents intervenants impliqués dans le développement des compétences informationnelles s'effectue principalement en silo, ce qui limite considérablement le développement d'un véritable travail collaboratif basé sur un cadre commun de référence et sur une mission commune bien définie. Les principales recommandations émises suite à l'analyse des résultats obtenus en matière de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec sont de quatre ordres : 1) adoption d'un changement de paradigme dans l'approche actuelle; 2) création d'un espace de gouvernance des pratiques de développement des compétences informationnelles; 3) mise sur pied d'un programme d'amélioration continue des pratiques de développement des compétences informationnelles; et 4) adoption d'outils véritablement collaboratifs.

L'une des forces du réseau de l'Université du Québec réside dans la mutualisation de ressources, d'expertises et de services au profit de l'ensemble des établissements. Il est grandement espéré que les résultats de cette étude permettront d'enrichir et de soutenir les nombreuses initiatives en cours ayant trait au développement des compétences informationnelles. Il est également souhaité que les outils développés tant pour la mesure de la qualité des formations documentaires et de la collaboration interprofessionnelle, ainsi que pour l'évaluation effectuée par les cercles de qualité seront de nature à favoriser la mise en oeuvre de programmes d'amélioration continue de la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles. En somme, les travaux conduits dans le cadre de cette étude nous auront démontré que le développement de ces compétences chez les étudiants repose inexorablement sur une véritable collaboration interprofessionnelle. Il est temps que tous les intervenants associés aux instances et aux services impliqués dans le développement des compétences informationnelles en milieu universitaire conjuguent leurs efforts et leurs moyens afin « d'agir de concert » pour en arriver à instaurer de

véritables pratiques collaboratives néccessitant préalablement l'adoption d'un cadre référentiel commun. Rappelons qu'une véritable pratique collaborative se traduit par la mise en oeuvre d'un processus cyclique de co-analyse, de co-définition, de co-réalisation et de co-évaluation.

Références

ACÉSI. (2012). *Compétences en informatique infirmière requises par les infirmières autorisées pour accéder à la pratique*. 15. Repéré à http://casn.ca/wp-content/uploads/2014/12/EntrytoPracticeNursingInformaticsCompetenciesFINALFR.pdf

American Association of School Librarians. (2007). *Standards for the 21st century learner*. Repéré à: http://www.bcps.org/offices/lis/ebooks/Standards%20In%20Action_9780838986424.pdf

American Library Association. (1989). Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Repéré le 23 septembre 2015, à http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

American Medical Association. (1986). Council of Medical Service: Quality of care. *JAMA, 256*(8), 1032–1034.

Anthony, R. N. (1965). *Planning and Control Systems : A framework for analysis* : Harvard Business School Press.

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.

Ariew, S., & Lener, E. (2007). Evaluating instruction: Developing a program that supports the teaching librarian. *Research Strategies, 20*(4), 506-515. doi: 10.1016/j.resstr.2006.12.020

Arnold, J. M. (1998). "I know it when i see it": Assessing good teaching. *Research Strategies, 16*(1), 1-288. doi: 10.1016/S0734-3310(98)90003-9

Association des doyens des études supérieures du Québec. (2015). *Les compétences visées dans les formations aux cycles supérieurs. Rapport présenté par le groupe de travail ad hoc*. Repéré à http://www.adesaq.ca/Rapport_Comite_de_travail_competences%20(FINALE).pdf

Association of College and Research Librairies. (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

Association of College and Research Libraries. (2011). Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries. Repéré le 23 septembre 2015, à http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction

Association of College and Research Libraries. (2010). *Analyzing your Instructional Environment: A Workbook.* Repéré à http://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/aie.pdf

Association of College and Research Libraries. (2008). *Standards for Proficiencies for Instruction Librarians and Coordinators: A practical guide*. Repéré à http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/profstandards.pdf

Association of College and Research Libraries. (2003). Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries. Repéré le 23 septembre 2015, à http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Repéré à: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf

Atkins, P., & Frerichs, C.E. (2002). Planning and implementing a teaching workshop for librarians. *College & Undergraduate Libraries, 9*(2), 5-20. doi: 10.1300/J106v09n02_02

Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report*. Bruxelles, Belgique: Commission européenne.

Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation.* Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Université Laval, Québec. Repéré à http://crires.ulaval.ca/sites/crires/files/roles/membre-crires/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Bélanger, G. (2015). *Guide de rédaction de la synthèse des évaluations des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire* (Document de référence déposé à l'intention des membres des cercles de qualité de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec participant à l'évaluation des résultats obtenus). Disponible sur: http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/Documents/Guide-de-redaction-de-la-synthese-des-evaluations.pdf

Bélanger, G. (2006). *Validation nominale des critères mesurant la qualité des services de soutien à domicile selon la perspective des utilisateurs*. (Thèse doctorale), Université de Montréal. Repéré à: https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17765/Belanger_Guy_2006_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bergeron, P. G., Lauzon, P., & Marquis, S. (2004). *La gestion moderne - Une vision globale et intégrée* (4e édition éd.). Montréal: Gaétan Morin Éditeurs.

Bertrand, R., Blais, J.G., & Raîche, G. (2004). *Modèles de mesure: l'apport de la théorie des réponses aux items*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bewick, L., & Corrall, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science, 42*(2), 97-110. doi: 10.1177/0961000610361419

Botts, C., & Emmons, M. (2002). Developing teachning competencies for instructors in the academic library. A case study. *Public Services Quarterly, 1*(3), 65-81. doi: 10.1300/J295v01n03_07

Bourgeois, S., Levasseur, V., & Ruest, M.È. (2009). Modèle d'intégration des compétences informationnelles dans les programmes de Baccalauréat. Chicoutimi, QC: Université du Québec à Chicoutimi, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet.

Brassard, N. (2012). *Profil de compétences de l'enseignant de niveau universitaire*. Québec: École nationale d'administration publique.

Brault, I., Roy, D.A., & Denis, J.L. (2008). Introduction à la gouvernance clinique: historique, composantes et conceptualisation renouvelée pour l'amélioration de la qualité et de la performance des organisations de santé. *Pratiques et Organisation des soins, 39*(3), 167-173.

Brendle-Moczuk, D. (2006). Encouraging students' lifelong learning through graded information literacy assignments. *Reference Services Review, 34*(4), 498-508. doi: 10.1108/00907320610716404

Brook, R.H., McGlynn, E.A., & Cleary, P.D. (1996). Quality of health care. Part 2: measuring quality of care. *N Engl J Med., 335*(13), 966-970. doi: 10.1056/NEJM199609263351311

Brunelle, Y., & Saucier, A. (1999). *Les indicateurs et le système de soins*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction générale de la planification et de l'évaluation.

Brunelle, Y. L. (1993). *La qualité des soins et des services: un cadre conceptuel*. Québec: Ministère de la Santé et des Services sociaux.

Bureau de coopération interuniversitaire. (2016). *Statistiques générales des bibliothèques universitaires québecoises 2014-2015*. Repéré à: http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/03/Statistiques_generales_des_BUQ_2014-2015-publication-2016-09-19.pdf

Burkhardt, J.M. (2007). Assessing library skills: A first step to information literacy. *portal: Libraries and the Academy, 7*(1), 25-49.

Byerly, G., Downey, A., & Ramin, L. (2006). Footholds and foundations: Setting freshmen on the path to lifelong learning. *Reference Services Review, 34*(4), 589-598. doi: 10.1108/00907320610716477

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2009). *Génération C: Les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations*. Repéré à: http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/rapport_synthese_generationc_final.pdf

Cerisier, J.-F. (1999). Environnements d'apprentissage collectifs en réseaux. Repéré le 24 février 2017, à http://web.crdp-poitiers.org/crdp/conference-lecole-est-elle-prete-a-accueillir-les-enfants-dinternet/

Chapman, J.M., Pettway, C., & White, M. (2001). The portfolio: an instruction program assessment tool. *Reference Services Review, 29*(4), 294-300. doi: 10.1108/EUM0000000006491

Charest, M.-H., & Moreau, B. (2016). Réinventer l'offre de formation documentaire au secondaire. *Argus, 45*(1), 23-29.

Cheney, D.L. (2004). Problem-based learning: librarians as collaborators. *portal: Libraries and the Academy, 4*(4), 495-508. doi: 10.1353/pla.2004.0062

Collège Jean de Brébeuf. (2008). Projet Certitude. Repéré le 24 novembre 2017, à: https://certitude.cegepadistance.ca/

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2008). *Compétences informationnelles: niveau recommandé à l'entrée au 1er cycle universitaire*. Repéré à: http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/04/Comp-informat-niveau-recommande-2008-07-28.pdf

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2005). Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL). Repéré à: http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/04/normeacrl-web-03-05-v4.pdf

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2004). Statistiques générales des bibliothèques universitaires québécoises 2002-2003. Repéré à: http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Stats-generales_publication_2002-2003_mise-a-jour-20octobre2006.pdf

Cook-Sather, A. (2001). Unrolling roles in techno-pedagogy: Toward new forms of collaboration in traditional college settings. *Innovative Higher Education,* 26(2), 121-139.

Cook, P., & Walsh, M. (2012). Collaboration and Problem-Based Learning:Integrating Information Literacy into a Political Science Course. *Communication in Information Literacy, 6*(1), 59-72.

Cooney, M., & Hiris, L. (2003). Integrating information literacy and its assessment into a graduate business course: A collaborative framework. *Research Strategies, 19*(3–4), 213-232. doi: 10.1016/j.resstr.2004.11.002

Coulon, A. (1999). *Penser, classer, catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires.* Saint-Denis, France: Association internationale de recherche ethnométhodologique.

Council of Australian University Liberians. (2004). *Best practices characteristics for developing information literacy in australian universities: A guideline*. Repéré à http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyBestPractice.pdf

Daugherty, A.L., & Russo, M.F. (2011). An assessment of the lasting effects of a stand-alone information literacy course: The students' perspective. *The Journal of Academic Librarianship, 37*(4), 319-326.

Davis, E.L., Lundstrom, K., & Martin, P.N. (2011). *Librarian perceptions and information literacy instruction models.* Utah, US. Library Faculty & Staff Publications, *106*, 24p.

De Lavergne, C. (2012). Structure et dynamique des organisations. Repéré à http://www.univ-montp3.fr/infocom/wp-content/REC-structure-et-dynamique-des-organisations-2012.pdf (Publication originale).

Deming, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Boston: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

Detlor, B., Booker, L., Serenko, A., & Julien, H. (2012). Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for Information, 29*(2), 147-161.

Detlor, B., Julien, H., Willson, R., Serenko, A., & Lavallee, M. (2011). Learning outcomes of information literacy instruction at business schools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62*(3), 572-585. doi: 10.1002/asi.21474

Dill, E. (2008). Do clickers improve library instruction? Lock in your answers now. *The Journal of Academic Librarianship, 34*(6), 527-529.

Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal. (2006). *Banque de questions: connaissances informationnelles et habitudes de recherche* [Document inédit]. Montréal, QC: Université de Montréal.

Dixon-Thomas, C. (2012). *Information Literacy and the 21st Century Academic Librarian: A Delphi Study*. (Thèse de doctorat), Capella University, Minneapolis, MN.

Docteur, E. (2001). Measuring the Quality of Care in Different Settings. *Health Care Financ Rev., 22*(3), 59-70.

Donabedian, A. (1996). The quality of care: How can it be assessed? Dans J. A. Schmele (Éd.), *Quality management in nursing and health care* (pp. 52-65). New York: Delmar Publishers.

Donabedian, A. (1980). *Vol 1. Explorations in Quality Assessment and Monitoring*. Ann Arbor, MI: Health Administration Press.

Durnin, J.F., & Fortier, C. (2008). *Appropriation du questionnaire d'auto-évaluation des connaissances informationnelles par les bibliothécaires: le cas des sciences de*

l'éducation et de l'anthropologie à l'Université de Montréal. Communication présentée à la World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council, Québec, QC. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2587/134-Durnin_Fortier-fr.pdf?sequence=1.

Farkas, M.G., & Hinchliffe, L.J. (2013). Library Faculty and Instructional Assessment: Creating a Culture of Assessment through the High Performance Programming Model of Organizational Transformation. *Collaborative Librarianship, 5*(3), 177-188.

Fenske, R., & Roselle, A. (1998). Proving the efficacy of library instruction evaluation. *Research Strategies, 16*(3), 175-185. doi: http://dx.doi.org/10.1016/S0734-3310(00)80003-8

Fielden, N., & Foster, M. (2010). Crossing the rubricon: Evaluating the information literacy instructor. *Journal of Information Literacy, 4*(2), 78-90.

Filippone, D. (2010). L'e-mail tient encore tête au collaboratif 2.0. Repéré le 24 novembre 2016 à: http://www.journaldunet.com/solutions/intranet-extranet/etude-collaboratif-kelton-research-avanade/

Fournier, H. (2007). *Stratégies de recherche et de traitement de l'information dans des environnements informatiques et sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants à l'égard de ces stratégies*. (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. Repéré le 27 mars 2017 à: http://www.archipel.uqam.ca/807/1/D1587.pdf

Gagnon-Mountzouris, V. (2011a). Bilan: Journée d'étude sur la pédagogie universitaire et la documentation. *Tribune CI*. Repéré le 27 septembre 2011, à: https://tribuneci.wordpress.com/2013/10/21/luniversite-du-quebec-et-le-libre-acces/

Gagnon-Mountzouris, V. (2011b). *Un test d'évaluation des compétences informationnelles à l'ÉTS*. Communication présentée à la Forum CI / IL, Montreal, QC.

Gervais, S. (2004). *Les habiletés en recherche d'information des étudiant(e)s universitaires: une observation*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal, Montréal, QC.

Gervais, S., & Arsenault, C. (2005). Habiletés en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation. *Documentation et bibliothèques, 51*(4), 241-260. doi: 10.7202/1029437ar

Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship, 28*(4), 197-204.

Gratch Lindauer, B. (2004). The three arenas of information literacy assessment. *Reference & User Services Quarterly, 44*(2), 122-129.

Grenier, R. (2002). Le processus de gestion de la qualité des soins-services. *Soins Cadres*(43), 29-34.

Griffith, J.R., Knutzen, S.R., & Alexander, J.A. (2002). Structural versus outcomes measures in hospitals: a comparison of Joint Commission and Medicare outcomes scores in hospitals. *Qual Manag Health Care., 10*(2), 29-38.

Groupe de travail de la promotion du développement des compétences informationnelles. (2016a). À propos de la PDCI Repéré le 24 novembre 2016, à: http://ptc.uquebec.ca/pdci/a-propos-de-la-pdci

Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles. (2016b). Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles. (2016b). Portrait du réseau UQ [Document inédit]. Québec, QC: Université du Québec.

Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles. (2016c). Référentiel de compétences informationelles en enseignement supérieur. Repéré le 24 novembre 2016, à http://ptc.uquebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationelles-en-enseignement-superieur

Groupe de travail pour le développement des compétences informationnelles. (2013). Rôle du bibliothécaire-formateur. Repéré le 23 septembre 2015, à http://ptc.uquebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/role_du_bibliothecaire-formateur-version2.pdf

Haddad, S., Roberge, D., & Pineault, R. (1997). Comprendre la qualité: en reconnaître la complexité. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé, 4*(1), 59-78.

Haute autorité de santé. (2000). Méthodes et outils des démarches qualité pour les établissements de santé. Repéré le 24 férier 2017, à http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_865828/fr/methodes-et-outils-des-demarches-qualite-2000]

Henry, J., & Cormier, J. (2006). La compétence de l'enseignant. Repéré le 23 septembre 2015, à: http://www.csrdn.qc.ca/discas/profilsCompetence/enseignant/gdcDoc.html

Hill, J.R. (1999). A conceptual framework for understanding information seeking in open-ended information systems. *Educational Technology Research and Development, 47*(1), 5-27. doi: 10.1007/BF02299474

Hoffman, C., & Goodwin, S. (2006). A clicker for your thoughts: technology for active learning. *New Library World, 107*(9-10), 422-433.

Hsieh, M.L., McManimon, S., & Yang, S. (2013). Faculty-librarian collaboration in improving information literacy of educational opportunity program students. *Reference Services Review, 41*(2), 313-335. doi: 10.1108/00907321311326246

Hufford, J.R. (2013). A review of the literature on assessment in academic and research libraries, 2005 to August 2011. *portal: Libraries and the Academy, 13*(1), 3-35.

Hunt, F., & Birks, J. (2004). Best practices in information literacy. *portal: Libraries and the Academy, 4*(1), 27-39. doi: 10.1353/pla.2004.0010

International Federation of Library Associations and Institutions. (2005). *IFLA - The World Report 2005*. Oslo, Norway: IFLA.

Ivey, R. (2003). Information Literacy: How Do Librarians and Academics Work in Partnership to Deliver Effective Learning Programs? *Australian Academic & Research Libraries, 34*(2), 100-113.

Jacobs, H.L., & Jacobs, D. (2009). Transforming the one-shot library session into pedagogical collaboration information literacy and the English composition class. *Reference & User Services Quarterly, 49*(1), 72-82.

Julien, H., & Boon, S. (2004). Assessing instructional outcomes in Canadian academic libraries. *Library & Information Science Research, 26*(2), 121–139.

Julien, H., Detlor, B., Serenko, A., Willson, R., & Lavallee, M. (2009). Outcomes of information literacy instruction for undergraduate business students. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology, 46*(1), 1-18.

Julien, H., Tan, M., & Merillat, S. (2013). Instruction for information literacy in Canadian academic libraries: A longitudinal analysis of aims, methods, and success. *Canadian Journal of Information and Library Science, 37*(2), 81-102.

Juran, J.M., & Godfrey, A.B. (1999). *Juran's Quality Handbook* (Fifth Edition éd.). New York: McGraw-Hill.

Karsenti, T., & Dumouchel, G. (2011). Former aux compétences informationnelles au Québec: une mission partagée. Dans I. Fabre (Éd.), *Professeur-documentaliste: un tiers-métier* (pp. 87-109). Dijon, France: Educagri Éditions.

Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle: une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (Éd.), *Le développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-213). Montréal: Les Éditions Asted.

Karsenti, T., Villeneuve, S., Raby, C., Weiss Lambrou, R., & Meunier, H. (2007). *Conditions d'efficacité de l'intégration des TIC en pédagogie universitaire pour favoriser la persévérance et la réussite aux études.* Repéré à: https://depot.erudit.org/id/001134dd

Kennel, S. (2016). *Le rôle des équipes pédagogiques dans l'acquisition des compétences transversales des étudiants: le cas de littératie informationnelle*. Communication

présentée au 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse, du 6 au 9 juin 2016.

Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies, 17*(1), 35-44. doi: 10.1016/S0734-3310(00)00022-7

King, R. (2011). Metacognition: Information literacy and web 2.0 as an instructional tool. *Currents in Teaching and Learning, 3*(2), 22-32.

Knight, L.A. (2002). The role of assessment in library user education. *Reference Services Review, 30*(1), 15-24.

Koufogiannakis, D., & Wiebe, N. (2006). Effective methods for teaching information literacy skills to undergraduate students: A systematic review and meta-analysis. *Evidence Based Library and Information Practice, 1*(3), 3-43.

Lamontagne, K. (2010). La formation sur inscription individuelle: un succès? *Tribune CI*. Repéré le 12 novembre 2010 à: https://tribuneci.wordpress.com/2010/11/12/la-formation-sur-inscription-individuelle-un-succes/

Lebrun, N., Perreault, D., Verreault, L., Morin, J., Raby, C., & Viola, S. (2007). Le développement des compétences informationnelles et son intégration disciplinaire dans un programme EPEP à l'heure des TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 4*(1), 47-55. doi: https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.130

Levan, S.K. (2009). Ce que travail collaboratif veut dire... Repéré le 9 janvier 2017, à: http://travailcollaboratif.typepad.com/methode_main/2009/03/ce-que-travail-collaboratif-veut-dire.html

Levasseur, V. (2012). *Questionnaire Compétences informationnelles aux cycles supérieurs (CiCS)* [Document inédit]. Chicoutimi, QC: Université du Québec à Chicoutimi.

Lindstrom, J., & Shonrock, D.D. (2006). Faculty-librarian collaboration to achieve integration of information literacy. *Reference & User Services Quarterly, 46*(1), 18-23.

Lisée, C. (2013). Connais-toi toi-même… pour mieux former: le rôle du bibliothécaire-formateur. Tribune CI. Repéré le 28 novembre 2013, à: https://tribuneci.wordpress.com/2013/11/28/connais-toi-toi-meme-pour-mieux-former-le-role-du-bibliothecaire-formateur/

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record, 91*(4), 509-536.

Lupton, M. (2004). Curriculum alignment and assessment of information literacy learning. Dans A. Bundy (Éd.), *Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, Standards and Practice* (2e éd., pp. 25-27). Adélaide, Australia: Australian

and New Zealand Institute fot Information Literacy (ANZIIL)/Council of Australian University Librarians (CAUL).

Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382-385.

Magnuson, M.L. (2013). Web 2.0 and Information Literacy Instruction: Aligning Technology with ACRL Standards. *The Journal of Academic Librarianship, 39*(3), 244-251.

Martin, J. (2008). The information seeking behavior of undergraduate education majors: Does library instruction play a role? *Evidence Based Library and Information Practice, 3*(4), 4-17.

Maslow, A.H. (1966). *The Psychology of Science: A reconnaissance*. Harper & Row, New York.

Micheal, H. (2007). The 7 deadly sins of performance measurement and how to avoid them. *MIT Sloan Management Review 48*(3), Été 2007, 19-28.

Middleton, C. (2002). Evolution of peer evaluation of library instruction at Oregon State University libraries. *portal: Libraries and the Academy, 2*(1), 69-78.

Miller, A. (2015). Le CEFRIO examine comment le numérique peut améliorer l'apprentissage. *École branchée – Le magazine de l'enseignement à l'ère du numérique.* Repéré le 26 janvier 2016 à http://ecolebranchee.com/2015/05/29/le-cefrio-examine-comment-le-numerique-peut-ameliorer-lapprentissage/

Millet, M.S., Donald, J., & Wilson, D.W. (2009). Information literacy across the curriculum: expanding horizons. *College & Undergraduate Libraries, 16*(2-3), 180-193.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). Programme de formation de l'école québécoise: les compétences transversales. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré le 28 février 2017 à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/3-pfeq_chap3.pdf

Mintzberg, H. (1995). *Structure et dynamique des organisations*. Paris Montréal: Éditions d'organisation; Éditions Agence d'Arc - Deuxième tirage.

Mittermeyer, D., & Quirion, D. (2003). *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises: le rapport.* Repéré à: http://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2017/04/etude-connaissances-recherche-documentaire-1er-cycle_2003-07.pdf

Moyo, L., & Robinson, A. (2001). Beyond research guidance: The Gateway Library Research Mentoring Program. *Library Management, 22*(8-9), 343-350.

Oakleaf, M. (2013). Building the assessment librarian guildhall: Criteria and skills for quality assessment. *The Journal of Academic Librarianship, 39*(2), 126-128. doi: 10.1016/j.acalib.2013.02.004

Oakleaf, M. (2012). *Academic Library Value: The Impact Starter Kit*. Syracuse, NY: Della Graphics.

Oakleaf, M. (2009). Writing information literacy assessment plans. A guide to best practice. *Communications in Information Literacy, 3*(2), 80-89.

Oakleaf, M. (2008). Dangers and opportunities: A conceptual map of information literacy assessment approaches. *portal: Libraries and the Academy, 8*(3), 233-253. doi: 10.1353/pla.0.0011

Ouellet, N., Sylvain, H., & Bélanger, G. (2012a). *L'intégration des compétences informationnelles chez les étudiantes en sciences infirmières de l'UQAR: constats et recommandations pour une intégration réuss*ie. Communication présentée à la Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Trois-Rivières, QC.

Ouellet, N., Sylvain, H., & Bélanger, G. (2012b). *Le développement des compétences informationnelles, un incontournable pour le maintien des compétences professionnelles de l'infirmière*. Communication présentée à la 5e congrès mondial des infirmières et infirmiers francophones: Des pratiques cliniques novatrices: optimiser les compétences professionnelles, Genève, Suisse.

Pan, D., Valliant, M., & Reed, B. (2009). Creative collaboration: Developing a partnership with an academic advisor to promote information literacy and student success. *College & Undergraduate Libraries, 16*(2-3), 138-152.

Paolillo, J., Pimienta, D., & Prado, D. (2005). *Mesurer la diversité linguistique sur Internet, révisé et accompagné d'une introduction de l'Institut de statistique de l'Unesco*. Paris, France: Publications de l'Unesco pour le Sommet mondial sur la société de l'information.

Papin, D. (2010). Favoriser la construction des connaissances dans les formations documentaires. *Tribune CI*. Repéré le 20 septembre 2010, à https://tribuneci.wordpress.com/2010/09/20/favoriser-la-construction-des-connaissances-dans-les-formations-documentaires/

Parsons, T. (1968). *The structure of social action* (1st Free Press paperback éd.). New York: Free Press.

Peacock, J. (2004). Standards, curriculum and learning: Implications for Professional Development. Dans A. Bundy (Éd.), *Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, Standards and Practice* (2e éd., pp. 29-32). Adélaide, Australia: Australian and New Zealand Institute fot Information Literacy (ANZIIL)/Council of Australian University Librarians (CAUL).

Pelikan, M. (2004). Problem-based learning in the library: Evolving a realistic approach. *portal: Libraries and the Academy, 4*(4), 509-520. doi: 10.1353/pla.2004.0070

Perret, V., & Séville, M. (2007). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (3e éd., pp. 13-33). Paris: Dunod.

Piquet, A. (2009). *Guide pratique du travail collaboratif: Théories, méthodes, et outils au service de la collaboration*. Brest, France: Telecom Bretagne.

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health, 29*(5), 489-497.

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing and Health, 30*(4), 459–467.

Pomey, M.P., Denis, J.L., & Contandriopoulos, A.P. (2008). Un cadre d'analyse de la gouvernance clinique dans les établissements de santé. *Pratiques et Organisation des soins, 39*(3), 183-194.

Proulx, S., Oustinoff, M., & Nowicki, J. (2008). *L'épreuve de la diversité: introduction* (pp. 9-14). Paris, France: Hermès.

Ragains, P. (1997). Evaluation of academic librarians' instructional performance: Report of a national survey. *Research Strategies, 15*(3), 159-175. doi: 10.1016/S0734-3310(97) 90036-7

Ren, W.H. (2000). Library instruction and college student self-efficacy in electronic information searching. *The Journal of Academic Librarianship, 26*(5), 323-328.

Réseau des répondantes et répondants TIC. (2011). Profil TIC au collégial. Repéré le 6 mai 2013, à http://reptic.qc.ca/voute/2011-10-profil-tic-grille-des-contenus/download.html

Roy, N., & Sauvé, D. (2007). Habitudes de recherche et compétence informationnelle chez les étudiants entrant en sciences de l'éducation. *Actes du 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire* (pp. 990-992). Montréal, QC: Association internationale de pédagogie universitaire.

Sanderson, H. (2011). Using learning styles in information literacy: Critical considerations for librarians. *The Journal of Academic Librarianship, 37*(5), 376-385. doi: 10.1016/j.acalib.2011.06.002

Saucier, A., & Brunelle, Y. (1995). *Les indicateurs et la gestion par résultats*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Direction générale de la planification et de l'évaluation.

Scharf, D., Elliot, N., Huey, H. A., Briller, V., & Joshi, K. (2007). Direct assessment of information literacy using writing portfolios. *The Journal of Academic Librarianship, 33*(4), 462-477.

Selematsela, D.N.S., & Du Toit, A.S.A. (2007). Competency profile for librarians teaching information literacy. *South African Journal of Library and Information Science, 73*(2), 119-129.

Shank, J. (2004). The blended librarian: A Job Announcement Analysis of the Newly Emerging Position of Instructional Design Librarian. *College & Research Libraries, 65*(5), 515-523.

Sharma, S. (2007). From chaos to clarity: Using the research portfolio to teach and assess information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship, 33*(1), 127-135.

Snavely, L. (2004). Making problem-based learning work: Institutional changes. *portal: Libraries and the Academy, 4*(4), 521-531.

Snavely, L., & Dewald, N. (2011). Developing and implementing peer review of academic librarians' teaching: An overview and case report. *The Journal of Academic Librarianship, 37*(4), 343-351. doi: 10.1016/j.acalib.2011.04.009

Snavely, L., & Wright, C.A. (2003). Research portfolio use in undergraduate honors education: assessment tool and model for future work. *The Journal of Academic Librarianship, 29*(5), 298-303.

Sobel, K., & Sugimoto, C.R. (2012). Assessment of learning during library instruction: Practices, prevalence, and preparation. *The Journal of Academic Librarianship, 38*(4), 191-204.

Spence, L. (2004). The usual doesn't work: Why we need problem-based learning. *portal: Libraries and the Academy, 4*(4), 485-493. doi: 10.1353/pla.2004.0072

Sproles, C., Detmering, R., & Johnson, A.M. (2013). Trends in the literature on library instruction and information literacy, 2001-2010. *Reference Services Review, 41*(3), 395-412. doi: 10.1108/RSR-03-2013-0014

Stec, E.M. (2006). Using best practices: Librarians, graduate students and instruction. *Reference Services Review, 34*(1), 97-116. doi: 10.1108/00907320610648798

Sterling Brasley, S. (2008). Effective librarian and discipline faculty collaboration models for integrating information literacy into the fabric of an academic institution. *New Directions for Teaching and Learning*, (114), 71-88.

Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.

Télé-université, & Université du Québec. (2006). InfoCompétences+. Un outil informatisé d'autodiagnostic des compétences informationnelles destiné aux étudiants universitaires (version intégrale). Repéré le 24 septembre 2013, à http://pdci.uquebec.ca/infocompetences-integrale-teluq/

Université du Québec (2016). *Pour le Québec d'abord. Rapport annuel de l'Université du Québec et des établissements du réseau. 2014-2015*. Repéré à: http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/rapports_annuels/rapport-annuel-uq-14-15.pdf

Université du Québec. (2015a). Fondements de la mission. Repéré le 24 novembre 2016, à http://www.uquebec.ca/reseau/fr/reseau-de-luq/presentation-generale/fondements-de-la-mission

Université du Québec. (2015b). *L'Université du Québec en quelques chiffres*. Repéré à https://uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/brochures/uqqc/uqqc_2013-2014.pdf

Université du Québec. (2015c). Le modèle unique de l'UQ. Repéré le24 novembre 2016 à http://www.uquebec.ca/reseau/fr/reseau-de-luq/presentation-generale

Université du Québec. (2015d). *Réseau de l'UQ: Les établissements*. Repéré le 24 novembre 2016 à http://www.uquebec.ca/reseau/fr/reseau-de-luq/les-etablissements

Université du Québec. (2015e). Rôle de l'équipe réseau (siège social). Repéré le 24 novembre 2016 à http://www.uquebec.ca/reseau/fr/reseau-de-luq/direction-et-gouvernance-du-reseau/role-de-lequipe-reseau-siege-social

Université du Québec. (2004). *La formation aux compétences informationnelles: une action fondamentale essentielle à la réussite de l'étudiant. Document d'orientation adopté par le Comité de pilotage le 14 mai 2004*. [Document de travail]. Québec, QC: Université du Québec.

Vanson Bourne. (2013). Global Survey: Is enterprise social collaboration living up to its promise? Repéré à: https://www.avanade.com/~/media/asset/point-of-view/social-collaboration-global-study.pdf

Walter, S. (2005). *The Librarian in the Academy: Exploring the Instructional Role of Librarians in Higher Education*. (Thèse de doctorat), Washington State University, Pullman, WA. Repéré à http://www.dissertations.wsu.edu/dissertations/summer2005/s_walter_072105.pdf

Walter, S. (2008). Librarians as teachers: A qualitative inquiry into professional identity. *College & Research Libraries, 69*(1), 51-71.

Willimans, L.M., Cody, S.A., & Parnell, J. (2004). Prospecting for new collaborations: mining syllabi for library service opportunities. *The Journal of Academic Librarianship, 30*(4), 270-275.

Wootton Colborn, N., & Cordell, R.M. (1998). Moving from subjective to objective assessments of your instruction program. *Reference Services Review, 26*(3-4), 125-137.

Annexe 1 : Lignes directrices précisant les meilleures pratiques d'un programme institutionnel de formation documentaire (ACRL, 2011)

I. Program design

1. Statement of purpose

The library should have a written mission statement for its instructional program that:

• articulates its purpose for the instruction program in the context of the educational mission of the institution and the needs of the learning community;

• involves its institutional community in the formulation of campus-wide information literacy goals and general outcomes;

• aligns its goals with the Information Literacy Competency Standards for Higher Education, and clearly states a definition of information literacy;

• recognizes the diverse nature of the learning community, including the varieties of learning styles, attitudes, educational levels, life experiences, cultures, technology skill levels, and other learner variables such as proximity to the campus itself (distance learning students);

• recognizes that instruction programs prepare learners not only for immediate curricular activities, but also for experiences with information use beyond the classroom-in work settings, careers, continuing education and self-development, and lifelong learning in general;

• reflects changes in the institution and learning community through regular review and revision when appropriate.

2. Identification of content of instruction

Content for library instruction will vary among academic institutions. Instruction programs in academic libraries should have clearly articulated learning outcomes that are aligned with ACRL's Information Literacy Competency Standards for Higher Education as well as with local institutional standards and outcomes. Ideally, the institution's educational standards and outcomes will address information literacy. If they do not, the Competency Standards can be used as a guideline for discussion with the institution's administrators and other academic professionals.

ACRL's Objectives for Information Literacy Instruction are meant to be used in tandem with the Competency Standards. Whereas the Competency Standards are meant to guide general campus discussions and identify the big picture of information literacy, the Objectives provide "specific discrete measurable results." The Objectives should be used by coordinators of instruction programs in academic libraries to establish and articulate the program's specific outcomes.

3. Identification of modes of instruction

Instruction occurs in different modes and by using a variety of methods. The modes that are selected should be consistent with the goals of information literacy instruction. Learning styles should be considered and multiple modes should be incorporated whenever possible.

Instruction should employ active learning strategies and techniques that require learners to develop critical thinking skills in concert with information literacy skills. Planning such active learning strategies and techniques should be carried out collaboratively with faculty to increase overall student engagement and to extend opportunities for a more reflective approach to information retrieval, evaluation, and use. For useful examples of course-specific active learning exercises, see *Designs for Active Learning: A Sourcebook of Classroom Strategies for Information Education* .

Instructional modes may include but are not limited to the following:

• Group instruction in library or campus classrooms
• Web tutorials or web-based instruction
• Asynchronous modes of instruction (email, social media)
• Synchronous modes of instruction (chat, audio/video/web conferencing)
• Course management software
• Reference interview
• Individual or small group research consultations/appointments
• Digital or print instruction resources
• Hybrid/Distributed learning/Distance learning, employing combinations of these methods.

Instructional tools

Basics

• Computer lab with instructor and student workstations
• Projector
• Printer
• Access to the Internet

Extras

• Software for creating tutorials
• Whiteboard
• Classroom response technology
• Virtual sandbox
• Software for creating online guides
• Class recording capabilities
• Computer control technology

I. Program design (suite)

4. Program structures

Each institution will develop its own overall approach to instruction programming with comprehensive programs including the following elements:

- a clear articulated structure showing the correlation among components of the program;
- integral relationships with institutional curricula and initiatives (e.g., general education, first year experience, writing programs etc.);
- a progression of information literacy learning outcomes which match the complex learning outcomes throughout a student's academic career;
- reach beyond the first year or general education courses and be present in writing intensive, discipline-specific coursework or relevant courses in the majors.

To meet these general guidelines, instruction programs should identify curricular and academic programs already in place or under development who will support evolving approaches to information literacy programming. Instruction librarians themselves should also seek opportunities for collaborative engagement in new institutional initiatives and redesigned curricula that allow for a deeper interplay between the library's instruction program and the total campus learning environment.
Examples of curricular and academic programs with which instruction programs can become engaged include, but are not limited to:

- first-year experiences;
- general education core requirements;
- writing intensive and capstone courses;
- research methods courses in disciplinary majors;
- undergraduate research experiences/internships;
- distance education, learning communities, cohorts;
- experiential learning/service learning courses

5. Evaluation and assessment

Evaluation and assessment of an instruction program are systematic ongoing processes that inform and guide Library strategic direction. A program evaluation plan is useful for assessing a Library instruction program's success and viability.
Program evaluation should be based on the Library's mission and goals and include:

- Measures of evaluation based on specific

a) student learning outcomes b) overall program goals;

- A variety of indirect and direct measures assessing various aspects of the program, e.g. needs assessment, participant reaction, teaching effectiveness, overall effectiveness of program;
- Regular data collection and analysis using such measures;
- Periodic revision of program based on data analysis;
- A feedback loop that assesses the sustainability of the program;
- Coordination of assessment with library administration and teaching faculty where appropriate

II. Support

6. Instructional facilities

Libraries should have ready access to facilities of sufficient size and number that are equipped to meet the needs of the library's instruction program.

The instructional setting(s) should, at least, duplicate the equipment, technology, and programs available to users. At minimum, the facilities should allow the instructor to demonstrate information systems in a designated teaching space. Ideally, facilities will provide the technology required to provide an individual hands-on opportunity for those being instructed. The physical setting should be flexible enough to accommodate active learning and student collaboration when appropriate.

7. Instructional support facilities

The library should provide convenient access to the equipment and services necessary to design, produce, reproduce, and update instructional materials in a variety of formats. There should be both physical and virtual spaces for the preparation and storage of instructional materials.

- Instructional technologists to assist with designing and providing technical support
- Commitment to purchasing and providing support for classroom technologies
- Administrative support for staffing to accomplish these goals

8. Financial support

Instructional programs should have adequate funds identified to attain the stated goals of the program. Funding should cover all personnel which includes student, clerical, technical assistance, and other staff as needed. In addition collaborative instructional projects with other campus units should share budgetary responsibilities when appropriate. All instructional programs should also review the following budgeting considerations:

- software, equipment or access to equipment; supplies and materials;
- promotion and evaluation of the instruction program;
- whenever possible, instructional personnel should use the expertise of development officers and institutional staff with external fundraising responsibilities to further expand or enhance the program.
- design, production, reproduction, and revision of materials;
- training and continuing education of those involved in the instruction program;

9. Support for continuing education, training, and development

Support for continuing professional development helps to establish an atmosphere conducive to innovation and high morale. It is recommended that the library include as support:

- A structured program for orientation and training of new instruction librarians
- A program of continuing education or the provision of continuing education opportunities, including release time
- Organizational support and release time for continuing education and product development

10. Human Resources

To achieve the goals set forth in the library's mission statement for instruction programs, the library should employ, develop, or have access to sufficient personnel with appropriate education, experience, and expertise to:

- teach individuals and groups in the campus community;
- promote, market, manage, and coordinate diverse instruction activities;
- integrate and apply instructional technologies into learning activities when appropriate;
- collaborate with faculty and other academic professionals in planning, implementing, and assessing information literacy programming;
- use instructional design processes and design a variety of instruction programs and services;
- collect and interpret assessment data to evaluate and update instruction programs and services;
- produce instructional materials using available media and electronic technologies;
- respond to changing technologies, environments, and communities.

Many instruction programs will have a designated program manager, or a coordinating/oversight group, with expertise in pedagogy, instructional design, assessment, and other instructional issues. Those with primary managerial/coordination oversight for instructional programs should have clearly written and delineated position descriptions setting forth the scope of their responsibilities.

Annexe 2 : Formulaire d'information et de consentement destiné aux experts participant à la validation des critères

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DESTINÉ AUX EXPERTS PARTICIPANT À LA VALIDATION DES CRITÈRES

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE:

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES ACTUELLES DE FORMATION DOCUMENTAIRE LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES CHEZ LES ÉTUDIANTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

VALIDATION NOMINALE DES CRITÈRES DE QUALITÉ DES PRATIQUES ACTUELLES DE FORMATION DOCUMENTAIRE

Informations préliminaires

CHERCHEUR

RESPONSABLE : **M. Guy Bélanger Ph.D.**
Département des sciences infirmières
Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec
G5L 3A1
Bureau: A319
Tél.: 1-800-511-3382 poste 1345
Fax: (418) 724-1450
Courriel: Guy_Belanger@uqar.qc.ca 384

Auxiliaires de recherche: **Vanessa Allnutt, bibliothécaire, UQAR**

Catherine Séguin, bibliothécaire, UQO

Établissements sollicités: **Université du Québec à Montréal**
Université du Québec à Trois-Rivières
Université du Québec à Chicoutimi
Université du Québec à Rimouski
Université du Québec en Outaouais
Université du Québec en Abitibi Témiscamingue
Institut national de la recherche scientifique
École d'administration publique
École de technologie supérieure
Université du Québec

Comité d'éthique de la recherche

Les considérations éthiques de ce projet de recherche ont été examinées par le comité d'éthique et de la recherche auprès des êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski. Pour toute question reliée à l'éthique, vous pouvez communiquer avec:

M. MICHEL BÉLANGER
Président du Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Rimouski
1595, boulevard Alphonse-Desjardins
Lévis (Québec) Canada
G6V 0A6
Tél.: 1 800 463-4712 poste 3376
Courriel: michel_belanger@uqar.ca 384

Introduction

Ce document a pour but d'informer les sujets recrutés pour participer à la validation de critères de qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec. Il précise toute l'information pertinente que le sujet doit connaître avant de signifier qu'il consent à participer à l'étude. Il s'avère donc très important que chacun des sujets potentiels prenne connaissance de la totalité de ce document et qu'il s'assure qu'il comprend bien toutes les informations qui y sont précisées. Si toutefois une ambiguïté subsiste ou que le sujet nécessite des informations complémentaires, il est invité à entrer en contact avec le chercheur principal qui pourra répondre à toutes ses questions.

Description du projet de recherche

Cette recherche est subventionnée par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR 56). Elle s'inscrit dans un projet impliquant neuf établissements du réseau de l'Université du Québec. Ce projet, intitulé «Évaluation de la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec», poursuit les objectifs suivants:

- Définir les critères de qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles reconnus comme étant clairs, pertinents et importants par les experts (étudiants, professeurs, bibliothécaires).
- Mesurer la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans les établissements du réseau de l'Université du Québec.
- Identifier les meilleures pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans le réseau de l'Université du Québec.

La présente recherche vise la validation et l'expérimentation de critères de qualité des pratiques de formation documentaire, et ce, dans le but de permettre la mesure et l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire dans le cadre d'un programme d'amélioration continue. La phase actuelle est destinée à valider un ensemble de

critères de qualité recensés. La perspective adoptée ici est celle des bibliothécaires, des professeurs et des étudiants qui seront recrutés à titre d'experts afin d'établir la clarté, la pertinence et l'importance de chacun des critères de qualité qui seront retenus.

En ce qui concerne les bénéfices d'ensemble prévisibles dans le cadre de cette étude, nous désirons construire un instrument permettant de mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire qui pourra être utilisé dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Cet exercice permettra ensuite aux intervenants de chacun des établissements de procéder à l'évaluation des résultats obtenus afin d'identifier les forces et les opportunités d'amélioration (pouvant faire l'objet d'un plan d'action).

Nature de la participation du sujet

Afin de viser l'atteinte des objectifs retenus pour la présente recherche, il importe que nous puissions recruter des (bibliothécaires, professeurs) qui agiront à titre d'expert et qui accepteront de se prononcer sur un certain nombre de critères de qualité que nous désirons vous soumettre. Dans un premier temps, nous vous soumettrons un questionnaire (sous forme de fichier) comportant (inscrire le nombre) énoncés de critères pour lesquels vous aurez à exprimer votre opinion sur la clarté, la pertinence et l'importance de chacun. Cet exercice se fera en cochant les cases appropriées sur une feuille-réponses et cela devrait prendre environ 2 heures de votre temps. Lors de cet exercice, il vous sera possible de nous proposer des idées de critères qui vous semblent importants à la suite de votre expérience et qui n'apparaissent pas dans le questionnaire qui vous a été soumis. Vous répondrez au questionnaire de manière anonyme (sans signer le questionnaire) et ce, à votre rythme. Cependant, nous apprécierons que vous nous retourniez le questionnaire complété dans un délai de deux semaines. Pour ce faire, il vous suffit de retourner le questionnaire complété par courriel directement au chercheur principal à l'adresse suivante: Guy_Belanger@uqar.ca[384].

Dans un deuxième temps, il est possible que nous vous soumettions à nouveau quelques critères qui nous auront été proposés par l'ensemble des personnes qui, comme vous, participent à l'étude. Dans ce cas, nous vous soumettrons un second questionnaire comportant un plus petit nombre de questions. L'exercice sera conduit exactement comme pour le premier questionnaire. Normalement, la technique que nous utilisons ne comporte pas plus de trois questionnaires.

Bénéfices pressentis

En plus de nous permettre de valider des critères de qualité des pratiques de formation documentaire selon la perspective qui vous est propre, les bénéfices suivants sont anticipés:

a) pour les établissements participants:

- Développement d'outils de gestion pour la mesure et l'évaluation normative de la qualité des pratiques actuelles et futures de formation documentaire dans une perspective d'amélioration continue;
- Assurance de qualité dans l'offre des formations documentaires;

- Valorisation (coopération, collaboration) des formations documentaires auprès des différents acteurs (bibliothécaires, personnel enseignant, étudiants);

b) pour le réseau:

- Disponibilité pour l'ensemble des établissements du réseau de la documentation et des outils de mesure développés dans le cadre du projet;
- Mise en commun des meilleures pratiques de formation documentaire pour en favoriser l'exploitation dans les programmes locaux ou réseau;
- Diffusion de résultats relatifs à la qualité des pratiques de formation liées au développement des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec.

N'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux bénéfices pressentis.

Risques et inconvénients potentiels

À l'heure actuelle, nous n'avons pas identifié de risques ou inconvénients particuliers au fait de répondre à ce type de questionnaires si ce n'est le fait que cet exercice vous prendra du temps. Cependant, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux risques potentiels ou pour demander qu'une aide vous soit apportée.

Communication des résultats généraux

À la fin de l'étude, si vous le désirez, il nous fera plaisir de vous faire parvenir la liste des critères qui auront été validés. Si tel est le cas, il vous suffira de nous l'indiquer sur le questionnaire que vous aurez complété.

Confidentialité et respect de la vie privée

Toutes les données recueillies dans les questionnaires utilisés seront traitées de façon confidentielle. Aucun des questionnaires n'étant signé, il sera impossible pour toute personne autre que le chercheur responsable de vous identifier. Votre nom n'apparaîtra pas dans les fichiers servant à calculer les statistiques. Afin de distinguer les répondants, un code numérique sera utilisé. Seul le chercheur responsable sera en mesure de vous identifier. Les données de recherche seront conservées uniquement dans les ordinateurs du chercheur principal et des auxiliaires de recherche. Ces ordinateurs ne sont accessibles que par l'ouverture d'une session protégée par mot de passe. Toutes les données seront conservées pendant 7 ans après la publication du rapport de recherche, puis détruites.

Il est à noter que le comité d'éthique de la recherche ayant approuvé ce projet de recherche pourrait éventuellement consulter nos dossiers de recherche à des fins de contrôle et vous

contacter le cas échéant. Leurs membres de ce comité adhèrent tous à une politique de stricte confidentialité.

Compensation et dépenses

Aucune indemnité ne vous sera versée pour votre participation.

Personnes-ressources

Vous trouverez, aux pages 1 et 2 de ce document, les coordonnées des personnes ressources pouvant répondre à vos questions sur la recherche, sur la dimension éthique ou pour signifier votre retrait de l'étude.

Liberté de participation et retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur principal, au numéro de téléphone indiqué à la première page de ce document (numéro sans frais). Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels vous concernant seront détruits. Cependant, si vous vous retirez de l'étude après avoir complété et remis un (ou des) questionnaire(s), les données que vous nous aurez déjà transmises seront intégrées à l'ensemble des données collectées.

Formulation du consentement du signataire

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. Je conserve en ma possession un exemplaire du formulaire de consentement signé et daté. Je, soussigné(e), consens à participer à ce projet.

Signature: _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Formulation de l'engagement du chercheur ou de son représentant

Je certifie a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire de consentement; b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard; c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au présent projet de recherche; et d) que je lui remettrai une copie signée du présent formulaire.

Je m'engage également à respecter ce qui est convenu au présent formulaire de consentement afin de garantir au signataire le respect des règles et des principes éthiques qui y sont énoncés.

Signature du chercheur (ou de son représentant) _____ Date: _____

Nom: _____ Prénom: _____

Informations de type administratif

Les formulaires originaux de consentement seront conservés au bureau du chercheur principal à l'Université du Québec à Rimouski.

Certification éthique: Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski le 18 février 2014 (CÉR-79-516).

Conflit d'intérêts

Sans objet.

Annexe 3 : Critères soumis aux bibliothécaires-formateurs et aux enseignants universitaires à des fins de validation (regroupés par catégories)

Liste des critères soumis à la validation auprès des experts et regroupés par catégories
(*n* = 347)

Cette liste de critères est également disponible en format pdf et ordonnée différemment :

- Liste des 146 critères validés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaires (ordonnée par catégories regroupant les critères);
- Liste des 146 critères validés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaires (ordonnée par numéro d'identification unique du (NIU) processus de validation);
- Liste des 146 critères validés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaires (ordonnée par numéro d'identification unique du (NIU) du Qualiticiel).

* Les critères suivis d'un astérisque précisent les critères proposés par les experts lors de la première consultation du processus de validation.

Catégories	n	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critère
Objectifs d'apprentissage	1	1586	1510	Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire.
	2	1505	1503	Les objectifs de la formation documentaire sont établis en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants.
	3	1001	1504	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont mesurables.
	4	3000	1505	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont réalistes.
	5	2126	1506	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire reposent sur des normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p. ex. les normes de la CREPUQ).
	6	2051	1507	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés.
	7	2125	1508	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont établis en tenant compte des objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.

	8	1202	1509	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.
Méthodes d'enseignement	9	1143	1519	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont diversifiées.
	10	1009	1512	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées aux objectifs d'apprentissage de la formation documentaire.
	11	1161	1514	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées à plus d'un style d'apprentissage (apprenants auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.).
	12	2149		Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au degré de compétences des étudiants.
	13	2150	1515	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) respectent le rythme d'apprentissage des étudiants.
	14	1952	1517	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au nombre de participants à la formation documentaire.
	15	1316	1518	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au type de formation proposé (formation ponctuelle ou d'appoint, intégrée à un cours, créditée, etc.).
	16	1160	1520	Des méthodes d'apprentissage actif (résolution de problèmes, études de cas, quiz, etc.) sont employées.
	17	3001	1521	Des méthodes d'apprentissage collaboratif (résolution de problèmes en équipe, tutorat par les pairs, discussion, etc.) sont employées.
	18	4005*	1522	Les notions enseignées lors de la formation documentaire permettent aux étudiants d'effectuer plus facilement les travaux exigés dans le cadre de leurs cours.

	19	1809	1516	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire.
	20	4004*	1513	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.
Activités d'apprentissage	21	1553	1532	Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite.
	22	1550		Le lien entre l'activité d'apprentissage à effectuer et le ou les objectifs d'apprentissage poursuivis est présenté de façon explicite.
	23	1608	1528	Des activités d'enrichissement sont proposées aux étudiants qui atteignent rapidement les objectifs d'apprentissage.
	24	2163		Les étudiants ont à effectuer des travaux pratiques en dehors des heures de formation documentaire.
	25	1124	1523	Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire.
	26	1575	1538	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.
	27	2151	1534	Les étudiants ont accès aux corrigés des activités d'apprentissage proposées.
	28	1520	1529	Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.
	29	1665	1525	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des activités d'apprentissage dans les ressources en ligne.
	30	1528	1536	Le temps accordé pour les activités d'apprentissage est adéquat.
	31	2017	1533	Lors de la formation documentaire, le formateur s'assure que les étudiants exécutent bien les

				tâches demandées (exercices, résolution de problèmes, etc.).
	32	1584	1527	Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées.
	33	1580	1535	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.
	34	2090	1531	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.
	35	2092	1526	Les activités d'apprentissage proposées permettent la compréhension des notions enseignées.
	36	1592	1524	Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découverte, etc.).
	37	1552	1537	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées.
Structure des formations documentaires	38	1122	1553	Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique.
	39	2155	1560	Les différentes formations documentaires offertes dans un programme d'études sont adaptées au cheminement des étudiants.
	40	2156	1561	Une planification de la séquence des formations documentaires est prévue dans le cadre d'un programme d'études.
	41	1652		Une visite guidée des ressources et des installations de la bibliothèque est intégrée dans la formation documentaire.
	42	2161	1557	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.
Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire	43	1357	1562	Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation documentaire.
	44	1473	1563	Le déroulement de la formation documentaire est présenté au début de chaque séance.
	45	1562	1564	Le déroulement de la formation documentaire présenté est respecté.

	46	2014	1565	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.
	47	1581	1566	Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.
Stratégies favorisant la communication	48	1172	1575	Le formateur est accueillant.
	49	1432	1571	Le formateur est empathique.
	50	2204	1567	Le formateur est à l'aise devant la classe.
	51	1420		Le formateur connaît les étudiants par leur prénom ou leur nom.
	52	1495		Le formateur a un bon sens de l'humour.
	53	1534		Le formateur limite ses relations avec les étudiants à un niveau professionnel.
	54	1460	1580	Lors de la formation documentaire, le formateur s'adapte aux besoins des étudiants (exprimés de façon verbale ou non verbale).
	55	2086	1577	Le formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction).
	56	1240	1572	Le formateur est respectueux.
	57	1017	1568	Le débit de la voix du formateur est approprié.
	58	1019	1569	Le volume de la voix du formateur est approprié.
	59	1173	1570	Le formateur établit un contact visuel avec les étudiants.
	60	1502	1574	Le formateur est encourageant.
	61	2106	1578	Le formateur s'exprime en lisant ses notes le moins possible (incluant le matériel de présentation).
	62	2108	1579	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.
	63	1018	1576	Le formateur est dynamique.
	64	1417	1573	Le formateur est facile d'approche.
Clarté de la présentation	65	1370	1588	Le formateur répond clairement aux questions des étudiants.
	66	1022	1581	Les explications et les directives émises par le formateur sont claires.
	67	1146	1583	Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés.
	68	1435	1589	Le formateur assure un suivi auprès des étudiants à propos des questions auxquelles il ne peut répondre

	69	1622	1587	Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée.
	70	1023	1585	Le formateur utilise des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire.
	71	3002	1584	Le formateur évite le jargon excessif.
	72	1366	1586	Le formateur résume les informations importantes à retenir.
	73	4002	1582	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.
Matériel de présentation	74	2128	1594	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est clair et bien structuré.
	75	2127	1593	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) favorise la compréhension du contenu enseigné.
	76	2124		Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur avant la formation documentaire.
	77	2129	1597	Les démonstrations en ligne illustrent efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire.
	78	1109	1590	Les technologies de l'information et de la communication utilisées lors de la formation documentaire sont adaptées au contenu présenté.
	79	1633	1591	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).
	80	2130	1595	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) résume les éléments essentiels de la formation documentaire.
	81	1527	1592	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est bien visible par tous.
	82	1668	1596	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.
	83	2131	1598	Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu enseigné.
Interaction avec les étudiants	84	2158	1611	Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté.

	85	1368	1612	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.
	86	1626		Lors de la formation documentaire, le formateur insiste pour obtenir, de la part des étudiants, des réponses à ses questions.
	87	1640		Lors de la formation documentaire, les questions sont posées équitablement parmi les étudiants
	88	1624		Lors de la formation documentaire, les étudiants sont invités à reformuler les explications du formateur.
	89	1184		L'enseignant universitaire participe activement à la formation documentaire.
	90	1372	1618	Lors de la formation documentaire, les différents points de vue exprimés par les étudiants sont exploités par le formateur.
	91	1179	1615	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.
	92	1623	1613	Lors de la formation documentaire, le formateur laisse aux étudiants le temps de répondre aux questions.
	93	1638	1614	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont la possibilité de demander des précisions ou des explications supplémentaires.
	94	1185	1616	Le formateur laisse le temps à l'étudiant de poser sa question avant d'y répondre.
	95	1186	1617	Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question.
Gestion du temps	96	1561	1599	La formation documentaire démarre à l'heure.
	97	1532	1602	Du temps est réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter.
	98	2160	1600	Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute.
	99	1576		Du temps est ménagé à la fin de la formation documentaire pour le rangement du matériel.
	100	1247	1601	Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat.

	101	1578	1603	La formation documentaire se termine à l'heure.
Disponibilité du formateur	102	1642	1604	Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes d'explications individuelles.
	103	2164	1608	Le formateur est disponible en dehors des heures de formation documentaire pour répondre aux questions des étudiants
	104	1189	1606	Les étudiants sont invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire.
	105	1636	1607	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués.
	106	4006*	1609	Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque.
	107	4007*	1610	Les étudiants ont accès, à des heures déterminées, à un laboratoire supervisé par un formateur afin d'effectuer leurs travaux universitaires impliquant de la recherche documentaire.
	108	1175	1605	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants.
Gestion des imprévus	109	1248	1620	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire.
	110	1454	1622	Lors de la formation documentaire, les problèmes technologiques sont gérés de manière efficace par le formateur.
	111	1537	1621	Lors de la formation documentaire, les situations inattendues sont gérées de manière efficace par le formateur.
Évaluation des apprentissages	112	2104	1623	L'atteinte des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire est vérifiée.
	113	3018	1626	Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi.
	114	1644	1630	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants.
	115	2100	1639	Les exercices d'évaluation sont clairs.

116	3003	1624	Les méthodes d'évaluation permettent de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire.
117	2060	1625	Les méthodes d'évaluation des apprentissages ont été développées à partir de normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p. ex. les normes de la CREPUQ)
118	2169	1627	Les méthodes d'évaluation des compétences informationnelles utilisées sont diversifiées.
119	2166	1628	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation formative
120	2171	1644	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des étudiants.
121	1209	1643	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des enseignants universitaires
122	1645		Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), la moyenne du groupe est communiquée aux étudiants.
123	1482	1631	Les résultats des évaluations sont communiqués aux étudiants dans un délai raisonnable
124	1501	1632	Une rétroaction constructive est fournie aux étudiants à la suite des évaluations.
125	2097	1633	L'évaluation des apprentissages couvre les notions les plus importantes vues lors de la formation documentaire
126	2094	1634	Le degré de difficulté des évaluations est adapté au niveau de compétences des étudiants
127	1748	1635	Les apprentissages des compétences informationnelles des étudiants sont évalués périodiquement dans le cadre d'un programme d'études.
128	2036	1636	Lorsque la formation documentaire a lieu à l'intérieur d'un cours, un pourcentage de la note de l'étudiant est attribué pour la formation.
129	2099	1637	L'évaluation des apprentissages est équitable envers tous les étudiants
130	4003	1638	Les questions d'examen sont claires.

Connaissances disciplinaires du formateur	131	1434	1650	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées.
	132	1094	1653	Les programmes d'études auxquels sont attitrés les formateurs leur sont assignés selon leurs champs de spécialisation
	133	1215	1656	Le formateur assure une veille des ressources documentaires dans la discipline dans laquelle il intervient
	134	1197	1657	Le formateur a une bonne connaissance de la structure du programme d'études dans lequel il intervient
	135	1159	1654	Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient.
	136	1376	1655	Les exemples utilisés par le formateur sont pertinents au programme d'études des étudiants.
	137	1375	1651	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont à jour.
	138	1028	1652	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études.
Collaboration avec l'enseignant universitaire	139	2180	1677	L'enseignant universitaire sait à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
	140	2080	1511	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.
	141	1008	1501	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.
	142	1654	1556	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.
	143	1955		La formation documentaire est animée conjointement par le formateur et l'enseignant universitaire
	144	1886		Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de développer des ressources d'aide à la recherche.
	145	1663		Le formateur participe aux réunions des comités de modules ou de programmes dans lesquels il intervient

146	1876	1675	Le formateur participe aux réunions des comités responsables de la révision des programmes d'études qui lui sont attitrés
147	1907	1676	Les responsabilités inhérentes au développement des compétences informationnelles sont clairement établies entre le formateur et l'enseignant universitaire
148	2167	1629	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative.
149	1667	1530	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
150	1892	1669	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
151	2174	1671	Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur.
152	1905	1672	Le formateur répond aux demandes de collaboration de l'enseignant universitaire dans un délai satisfaisant.
153	1929	1674	Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires.
154	2193	1555	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.
155	2001	1554	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session.
156	1659	1558	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés.
157	2162	1559	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
158	1939	1619	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
159	1871	1658	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les

			plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire.
160	1116	1659	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études.
161	1195	1660	Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
162	1121	1661	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
163	1880	1662	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
164	3005	1663	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation.
165	1115	1664	Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu.
166	1874	1665	L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
167	1879	1666	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages.
168	1877	1667	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.
169	4008*	1668	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants.
170	2170	1642	La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est

				évaluée.
	171	1207	1645	À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation.
	172	4009*	1670	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
	173	1927	1673	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
	174	2175	1552	Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
	175	2168	1640	Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
Collaboration entre formateurs	176	1391	1678	Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire.
	177	2202		Le formateur assiste aux formations documentaires de ses pairs afin d'alimenter ses propres pratiques.
	178	2203	1679	Le formateur a accès à une personne ressource reconnue pour son expertise en matière de formation documentaire au sein de son établissement.
	179	2176	1680	Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires.
Collaboration (autres)	180	2165	1725	Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à la disposition du formateur.
	181	2136	1681	Un technicien en documentation ou un autre membre du personnel de la bibliothèque est disponible en appoint pour assister le formateur.

	182	1956	1682	Le service de la bibliothèque collabore avec le webmestre de son établissement afin de créer des ressources d'apprentissage en ligne pour les étudiants
	183	2137		Le service de la bibliothèque collabore avec le service des communications de son établissement afin de créer du matériel promotionnel pour les formations documentaires.
	184	2177	1683	Le service de la bibliothèque collabore avec le service de la formation continue de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants
	185	1930	1684	Le service de la bibliothèque collabore avec le centre d'aide ou de réussite de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	186	2003	1685	Le service de la bibliothèque collabore avec le service aux étudiants de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	187	1769	1686	Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles.
	188	2178	1687	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement.
Formation initiale et continue	189	2183	1696	Le formateur détient une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.
	190	1234	1697	Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
	191	1916		Le formateur possède des crédits universitaires en pédagogie.
	192	2184	1698	Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles.

	193	1918	1699	Le formateur participe à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
Infrastructure	194	3006	1717	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du local où se déroule la formation documentaire.
	195	1693	1726	La taille des locaux de formation est adéquate pour le nombre d'étudiants présents.
	196	2142	1729	L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) est propice à l'apprentissage.
	197	1695	1718	Les locaux de formation disposent de l'équipement informatique nécessaire pour la formation documentaire.
	198	2143	1730	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.
	199	1479	1721	Le bon fonctionnement de l'équipement audiovisuel et informatique est vérifié avant le début de la formation documentaire.
	200	1694	1727	Le nombre de locaux disponibles pour les formations documentaires est adéquat.
	201	1862	1724	Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique.
	202	2144	1731	La configuration du local de formation favorise la discussion.
	203	1953	1719	Les étudiants ont accès à de l'équipement informatique permettant de réaliser les activités d'apprentissage lors de la formation documentaire.
	204	2190	1720	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont accès à un réseau Internet dont le débit permet de réaliser les activités d'apprentissage en ligne.
	205	1035	1716	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du groupe.
	206	1662	1728	Le nombre d'étudiants par groupe est adéquat pour l'enseignement.
	207	2089	1722	L'équipement informatique utilisé lors de la formation documentaire est en bon état.

	208	2197	1723	L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire sont à jour.
Charge de travail du formateur	209	2198	1732	La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste.
	210	2000	1733	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires.
	211	2199	1734	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises.
	212	2055	1735	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.).
	213	1914	1736	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.).
Analyse des besoins de formation	214	1111	1500	Pour chaque programme d'études, les cours susceptibles d'accueillir des formations documentaires sont identifiés.
	215	1007	1502	Les besoins d'apprentissage des étudiants font l'objet d'une évaluation avant la formation documentaire (prétests, groupes de discussion, etc.).
Matériel pédagogique	216	4001	1539	Les étudiants ont accès à du matériel pédagogique lors de la formation documentaire.
	217	1524	1540	Le matériel pédagogique est utile à l'étudiant.
	218	1525	1541	Le matériel pédagogique est clair et facile à comprendre.
	219	1526	1542	Le matériel pédagogique est exact et à jour.
	220	2138	1543	Le matériel pédagogique est adapté au contenu de la formation documentaire.
	221	2141	1544	Le matériel pédagogique résume les éléments essentiels de la présentation.
	222	2154	1545	Le matériel pédagogique est exempt de fautes (orthographiques, grammaticales, syntaxiques, etc.).

	223	1628	1546	Le formateur situe régulièrement les étudiants par rapport au matériel pédagogique auquel il se réfère.
	224	1986	1547	Les ressources d'aide à la recherche sont exactes et à jour.
	225	2152	1548	Les ressources d'aide à la recherche sont utiles.
	226	2153	1549	Les ressources d'aide à la recherche sont claires et faciles à comprendre.
	227	1653	1550	Les étudiants ont accès à des ressources d'aide à la recherche en ligne.
	228	1984	1551	Les enseignants universitaires donnent accès à leurs étudiants à des ressources d'aide à la recherche ou à du matériel pédagogique dans leur environnement numérique d'apprentissage (Moodle, Claroline, etc.).
Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire	229	3004	1641	La satisfaction des étudiants à l'égard de la formation documentaire est évaluée.
	230	2172	1646	À la suite de la formation documentaire, le formateur et les étudiants discutent du déroulement de la formation.
	231	1092	1647	Les statistiques nécessaires à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire sont colligées.
	232	1400	1648	Différentes méthodes sont utilisées afin d'évaluer la qualité des pratiques de formation documentaire
	233	1389	1649	Les enseignants universitaires sont informés des résultats des évaluations de la qualité des pratiques de formation documentaire.
Promotion	234	1076	1688	Le service de la bibliothèque met en oeuvre des activités de promotion des formations documentaires.
	235	2179	1689	Les activités de promotion mises en oeuvre par le service de la bibliothèque rejoignent efficacement les différents groupes d'usagers (enseignants universitaires, étudiants, etc.)
	236	1977	1690	La promotion des formations documentaires fait appel à divers moyens de communication.
	237	1150	1691	Des activités de promotion des formations documentaires ciblent les nouveaux enseignants universitaires.

	238	1936	1692	Le service de la bibliothèque participe activement à différents événements promotionnels qui s'adressent à la communauté universitaire (portes ouvertes, salon des étudiants, semaine de la réussite scolaire, etc.).
	239	1883	1693	Les stratégies retenues pour la promotion des formations documentaires reposent sur des données probantes (résultats de recherches pédagogiques, revue de littérature, etc.).
	240	2182	1694	Des stratégies de communication à l'endroit des différents groupes d'usagers (enseignants universitaires, étudiants, etc.) sont mises de l'avant en vue de promouvoir les nouvelles ressources documentaires.
	241	2201	1695	Le formateur diffuse ses publications reliées au développement des compétences informationnelles auprès de la communauté universitaire.
Accès aux formations	242	2192	1700	Tous les étudiants ont accès à au moins une formation documentaire dans leur parcours universitaire.
	243	2077	1701	Tous les étudiants ont accès à plusieurs formations documentaires dans leur parcours universitaire
	244	3019	1702	Tous les étudiants participent à au moins une formation documentaire dans leur parcours universitaire.
	245	2194	1703	Des formations documentaires sont proposées à tous les étudiants (étudiants réguliers ou à cheminement particulier, étudiants hors campus, etc.).
	246	3020	1704	Les invitations aux formations documentaires rejoignent effectivement tous les étudiants
	247	2047	1705	Des formations documentaires à distance en temps réel sont proposées aux étudiants hors campus (p. ex. par vidéoconférence).
	248	2186	1706	Le formateur se déplace pour donner des formations documentaires aux étudiants hors campus.
	249	2021	1707	Des formations documentaires d'appoint sont proposées aux étudiants étrangers.
	250	2185	1708	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants étrangers.

	251	1658	1709	Des formations documentaires d'appoint sont proposées aux étudiants ayant des besoins particuliers (étudiants en situation de handicap, étudiants travailleurs, étudiants effectuant un retour aux études, étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, etc.).
	252	2187	1710	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants ayant des besoins particuliers (étudiants en situation de handicap, étudiants travailleurs, étudiants effectuant un retour aux études, étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, etc.)
	253	1999	1711	Les formations documentaires hors cours sont offertes en nombre suffisant pour répondre à la demande des étudiants.
	254	2030	1712	Dans le cas de formations documentaires données hors cours, plusieurs plages horaires sont proposées aux étudiants.
	255	2195	1713	Des formations documentaires sont disponibles en dehors des heures normales de travail (soirs et fins de semaine).
	256	2189	1714	Les étudiants ont accès à une ligne téléphonique sans frais pour rejoindre le service de la bibliothèque.
	257	2191	1715	Les enregistrements des formations documentaires sont accessibles.
Ressources humaines	258	1333	1737	Le service de la bibliothèque dispose de suffisamment de ressources humaines pour répondre aux demandes de formation documentaire de la communauté universitaire.
Initiation à la recherche	259	3007	1738	L'étudiant explique clairement la nature du travail qui lui est demandé.
	260	166	1739	L'étudiant identifie un thème central avant de recueillir de l'information sur ce sujet.
	261	81	1740	L'étudiant définit clairement son besoin d'information en précisant les particularités du type de travail universitaire à accomplir.
	262	522		Pour préciser son besoin d'information, l'étudiant consulte diverses personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).

	263	107		L'étudiant participe à des échanges électroniques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) sur son sujet pour alimenter sa recherche.
	264	84	1741	L'étudiant délimite son sujet en précisant les critères de recherche appropriés (couverture géographique ou chronologique, approches méthodologiques, etc
	265	165		L'étudiant se sent confiant lorsqu'il entame une recherche documentaire.
Exécution de la recherche	266	4		L'étudiant limite sa recherche documentaire à son besoin d'information.
	267	89	1742	Au cours de sa recherche documentaire, l'étudiant réévalue périodiquement son besoin d'information.
	268	328	1743	L'étudiant comprend le vocabulaire spécifique à la recherche documentaire.
	269	175		L'étudiant aime faire de la recherche documentaire.
	270	177		L'étudiant ne se décourage pas lorsqu'il ne trouve pas assez d'information sur son sujet.
Stratégies de recherche	271	11	1744	L'étudiant sait quelles ressources consulter afin de trouver les termes appropriés pour amorcer sa recherche documentaire.
	272	1	1745	L'étudiant sait quels termes utiliser pour interroger un outil de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) afin de répondre à son besoin d'information.
	273	41	1746	L'étudiant adopte des stratégies efficaces afin de trouver des descripteurs pertinents applicables à un outil de recherche (catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.).
	274	28	1747	L'étudiant sait comment utiliser un thésaurus.
	275	39	1748	L'étudiant sait utiliser les différents opérateurs de recherche (opérateurs booléens, troncature, etc.).
	276	518	1749	L'étudiant est capable de construire un énoncé de recherche documentaire en anglais.
	277	2	1750	L'étudiant adopte des stratégies efficaces pour limiter les résultats de sa recherche documentaire initiale.

	278	3	1751	L'étudiant adopte des stratégies efficaces pour élargir les résultats de sa recherche documentaire initiale.
	279	3009	1752	L'étudiant raffine son énoncé de recherche en fonction de l'évolution des résultats de sa recherche documentaire.
	280	47	1753	Lorsqu'un document n'est pas disponible, l'étudiant adopte des stratégies efficaces pour trouver d'autres documents portant sur le même sujet.
	281	35	1754	Lorsqu'il trouve un article intéressant portant sur son sujet de recherche, l'étudiant adopte des stratégies efficaces pour trouver des articles connexes.
	282	138	1755	L'étudiant sait comment vérifier si un article a été cité.
	283	45	1756	L'étudiant identifie les causes possibles d'une recherche documentaire infructueuse.
	284	144	1757	L'étudiant peut décrire les étapes d'une stratégie de recherche documentaire.
	285	5	1758	L'étudiant recherche différents points de vue sur son sujet.
Sources d'information	286	82	1759	L'étudiant sait quelles ressources utiliser pour obtenir l'information dont il a besoin (encyclopédie, article scientifique, article professionnel, etc.).
	287	8	1760	L'étudiant exploite efficacement les différents types de sources d'information (primaires, secondaires et tertiaires).
	288	60	1761	L'étudiant connaît les ressources à accès réservé de son établissement (p. ex. bases de données spécialisées).
	289	502	1762	L'étudiant connaît les ressources en libre accès (disponibles gratuitement sur le Web) pertinentes à son domaine.
	290	158	1763	L'étudiant utilise de la documentation de langue anglaise.
	291	65	1764	L'étudiant sait à quel type de document renvoie une référence bibliographique.
Outils de recherche	292	22	1765	L'étudiant sait quels outils de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) consulter pour répondre à son besoin d'information.

	293	94	1766	L'étudiant sait exploiter le potentiel de chacun des outils de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) utilisés.
	294	31	1767	L'étudiant sait utiliser les fonctions avancées d'un outil de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.).
	295	21	1768	L'étudiant connaît la couverture des principales bases de données de son domaine.
	296	516	1769	L'étudiant connaît le dépôt institutionnel de son établissement (Archipel, Constellation, Sémaphore, Depositum, Espace ÉTS, Piste de recherche, etc.).
Accès aux sources	297	49	1770	L'étudiant sait utiliser la notice dans le catalogue ou l'outil de découverte pour vérifier la disponibilité d'un document.
	298	3014	1771	L'étudiant sait utiliser la notice dans le catalogue ou l'outil de découverte pour effectuer la réservation ou le renouvellement d'un document.
	299	48	1772	L'étudiant sait localiser les différentes collections dans sa bibliothèque (périodiques, livres, ouvrages de référence, etc.).
	300	54	1773	L'étudiant sait utiliser la cote pour localiser un document sur les rayons de la bibliothèque.
	301	162	1774	L'étudiant sait obtenir la version intégrale d'un document.
	302	32	1775	L'étudiant est capable de repérer l'information bibliographique à l'intérieur d'un document.
	303	30	1776	L'étudiant sait utiliser efficacement les outils de repérage à l'intérieur d'un document (index, table des matières, sommaire, etc.)
	304	312	1777	L'étudiant est capable de consulter de l'information accessible sur différents supports (vidéos, microfilms, documents sur support imprimé ou électronique, etc.) et dans différents formats (Word, Excel, PDF, etc.).
	305	160	1778	L'étudiant utilise les collections (électroniques ou imprimées) de sa bibliothèque universitaire pour se documenter.

	306	3012	1779	L'étudiant connaît d'autres milieux documentaires que sa bibliothèque universitaire pour répondre à son besoin d'information.
	307	3013	1780	Les collections disponibles (électroniques ou imprimées) à la bibliothèque universitaire sont en nombre suffisant pour répondre aux besoins d'information de la communauté universitaire.
	308	87	1781	L'étudiant connaît les modalités du service de prêt entre bibliothèques (PEB)
	309	4010*	1782	L'étudiant sait comment effectuer une demande de prêt entre bibliothèques (PEB).
Organisation de l'information	310	25	1783	L'étudiant sait sauvegarder efficacement ses résultats de recherches documentaires.
	311	117	1784	L'étudiant utilise un logiciel de gestion bibliographique (EndNote, Mendeley, Zotero, etc.).
	312	155	1785	L'étudiant sait organiser de manière efficace l'information recueillie (signets, cartes conceptuelles, notes de lecture, etc.).
	313	132		L'étudiant sait effectuer des copies sécuritaires de ses fichiers.
Analyse de l'information	314	3008	1786	L'étudiant sait quand il a collecté suffisamment d'information pour répondre à son besoin
	315	96	1787	L'étudiant sait évaluer la pertinence des résultats obtenus lors d'une recherche documentaire.
	316	101	1788	L'étudiant sait identifier l'information pertinente dans un document afin de répondre à son besoin d'information.
	317	106		L'étudiant valide la qualité de l'information trouvée auprès de personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).
	318	70	1789	L'étudiant sait identifier l'idée principale contenue dans un texte.
	319	13	1790	L'étudiant sait évaluer la crédibilité d'un auteur.
	320	3016	1791	L'étudiant sait évaluer l'actualité de l'information recueillie.
	321	57	1792	L'étudiant sait distinguer une information factuelle d'une information biaisée.

	322	99	1793	L'étudiant sait évaluer la fiabilité de l'information recueillie.
	323	185	1794	L'étudiant sait reconnaître l'intention (persuader, informer, etc.) d'un texte.
	324	55	1795	L'étudiant est capable de préciser à quel type de lectorat s'adresse un document.
Utilisation éthique de l'information	325	66	1796	L'étudiant sait pourquoi il doit citer ses sources.
	326	3015	1797	L'étudiant sait quand citer ses sources.
	327	67	1798	L'étudiant sait utiliser le style bibliographique adopté par son département.
	328	68	1799	L'étudiant sait distinguer une paraphrase d'une citation et d'un résumé.
	329	78	1800	L'étudiant connaît les différentes formes de plagiat (plagiat, autoplagiat, cyberplagiat, etc.).
	330	72	1801	L'étudiant respecte la Loi sur le droit d'auteur.
	331	74	1802	L'étudiant respecte les différents principes de la propriété intellectuelle (brevets, marques de commerce, etc.).
	332	130	1803	L'étudiant ne télécharge ni ne diffuse illégalement des documents obtenus à partir d'une ressource à accès réservé (p. ex. bases de données spécialisées)
	333	176	1804	Lorsqu'il a terminé sa recherche documentaire, l'étudiant se sent à l'aise pour débuter la rédaction de son travail.
Veille informationnelle	334	134	1805	L'étudiant consulte régulièrement des ressources documentaires qui lui permettent de se tenir à jour dans son domaine.
	335	135	1806	L'étudiant utilise des outils automatisés de veille informationnelle pour se tenir à jour dans son domaine.
Transfert et développement continu des compétences informationnelles	336	114	1807	L'étudiant est capable d'exploiter ses compétences informationnelles dans différents contextes (travaux universitaires, marché du travail, etc.).
	337	137	1808	L'étudiant développe ses compétences informationnelles de manière continue.
Services offerts par la bibliothèque	338	1938	1809	Des formations documentaires créditées sont offertes par la bibliothèque.
	339	1912	1810	Des formations documentaires individuelles sont offertes par la bibliothèque.

	340	2200	1811	Des visites guidées des ressources et des installations de la bibliothèque sont offertes.
	341	527	1812	L'étudiant est capable de s'orienter sur le site Web de la bibliothèque.
	342	148	1813	L'étudiant consulte la section dédiée à sa discipline sur le site Web de la bibliothèque.
	343	3011		L'étudiant fréquente les espaces physiques de sa bibliothèque universitaire.
	344	43	1814	L'étudiant connaît les services offerts par sa bibliothèque universitaire.
	345	44	1815	L'étudiant sait comment obtenir de l'information sur les services offerts par sa bibliothèque universitaire.
	346	3017	1816	Les étudiants savent à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
	347	4011*	1817	Une visite virtuelle des ressources et des installations de la bibliothèque est accessible sur le site Web de la bibliothèque.

Annexe 4 : Certificat d'éthique No CÉR-79-516 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la validation des critères de qualité de pratiques de développement des compétences informationnelles

UQAR
Université du Québec à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Guy Bélanger
Unité de recherche :	Département des sciences infirmières
Titre du projet :	Évaluation de la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes **de l'Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-79-516
Période de validité du certificat :	Du 18 février 2014 au 17 février 2015

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

Annexe 5 : Questionnaires destinés aux étudiants pour la mesure de la qualité des formations documentaires

Questionnaire administré à la suite d'une formation documentaire
Questionnaire 1

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire qui vient de vous être donnée. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

1.1. La formation documentaire a démarré à l'heure prévue.
☐ Oui ☐ Non

1.2. Les objectifs d'apprentissage ont été présentés au début de la formation documentaire.
☐ Oui ☐ Non

1.3. Le formateur a expliqué aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage. (Si les objectifs d'apprentissage n'ont pas été présentés, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.4. Le contenu de la formation documentaire correspondait aux objectifs d'apprentissage présentés. (Si les objectifs d'apprentissage n'ont pas été présentés, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.5. La durée de la séance de formation documentaire a permis d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés pour cette séance. (Si les objectifs d'apprentissage n'ont pas été présentés, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.6. Les directives nécessaires à l'exécution des exercices par les étudiants, seuls ou en équipe, ont été décrites de façon explicite. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.7. Les exercices effectués par les étudiants, seuls ou en équipe, ont permis d'atteindre les objectifs de la formation documentaire. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.8. Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) était clair et bien structuré. (S'il n'y avait pas de matériel de présentation, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.9. Le matériel de présentation a favorisé la compréhension du contenu enseigné. (S'il n'y avait pas de matériel de présentation, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.10. Les démonstrations en ligne ont permis d'illustrer efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire. (S'il n'y a pas eu de démonstrations en ligne, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

1.11. Les questions posées aux étudiants par le formateur ont permis d'approfondir le contenu enseigné.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Voir la suite au verso

1.12. Le formateur a varié le degré de difficulté des questions posées aux étudiants.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.13. Du temps a été réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter.
☐ Oui ☐ Non

1.14. Le formateur a répondu clairement aux questions des étudiants.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.15. Le formateur était disponible pour des demandes d'explications individuelles. (Si vous n'avez pas fait de demande d'explication individuelle, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

1.16. Les technologies de l'information et de la communication (matériel informatique, logiciels, etc.) utilisées étaient adaptées au contenu de la formation documentaire.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.17. Les technologies de l'information et de la communication utilisées étaient adaptées à la taille du local où s'est déroulée la formation documentaire.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.18. La taille du local de formation était adéquate pour le nombre d'étudiants présents.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.19. L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) était propice à l'apprentissage.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

1.20. Les étudiants ont été invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire.
☐ Oui ☐ Non

Veuillez inscrire ici vos commentaires (s'il n'y a pas suffisamment d'espace, utilisez une autre feuille) :

Numéro de la question	Commentaires

Merci de votre participation!

Questionnaire administré à la suite d'une formation documentaire
Questionnaire 2

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire qui vient de vous être donnée. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

2.1. L'enseignant universitaire était présent lors de la formation documentaire.
☐ Oui ☐ Non

2.2. Le déroulement de la formation documentaire a été présenté au début de la séance de formation.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.3. Le déroulement de la formation documentaire présenté a été respecté. (Si le déroulement de la formation n'a pas été présenté, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

2.4. Les étudiants ont été informés lorsque le déroulement de la formation documentaire a dû être modifié. (Si le déroulement de la formation n'a pas été modifié, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

2.5. Le déroulement de la prochaine séance de formation documentaire a été annoncé. (Si la formation ne contient qu'une seule séance, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

2.6. Le formateur maîtrisait bien les notions enseignées.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.7. Le formateur était familier avec la terminologie et la littérature de votre discipline.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.8. Les exemples utilisés par le formateur étaient pertinents à votre programme d'études.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.9. Les ressources documentaires (sites Web, ouvrages de référence, périodiques, etc.) proposées aux étudiants étaient à jour.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.10. Le formateur était accueillant.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.11. Le formateur était empathique.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.12. Le formateur était à l'aise devant la classe.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Voir la suite au verso

2.13. Le formateur s'est adapté aux besoins exprimés par les étudiants lors de la formation documentaire.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.14. Les différents points de vue exprimés par les étudiants ont été exploités par le formateur.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

2.15. Le matériel nécessaire à l'accomplissement des exercices par les étudiants, seuls ou en équipe, était disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)

☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

2.16. Les étudiants ont eu accès aux corrigés des exercices effectués seuls ou en équipe. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)

☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

2.17. Des exercices ont été mis à la disposition des étudiants désirant mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.

☐ Oui ☐ Non

2.18. Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire ont été transmis aux étudiants.

☐ Oui ☐ Non

2.19. Le formateur a précisé aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) du service d'aide à l'usager de la bibliothèque.

☐ Oui ☐ Non

2.20. Le local de formation disposait de l'équipement informatique (ordinateurs, projecteur, etc.) nécessaire pour la formation documentaire.

☐ Oui ☐ Non

2.21. Il y avait suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.

☐ Oui ☐ Non

Veuillez inscrire ici vos commentaires (s'il n'y a pas suffisamment d'espace, utilisez une autre feuille) :

Numéro de la question	Commentaires

Merci de votre participation!

Questionnaire administré à la suite d'une formation documentaire
Questionnaire 3

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire qui vient de vous être donnée. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

3.1. La formation documentaire était inscrite à votre plan de cours. (Si la formation était offerte à l'extérieur d'un cours, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

3.2. Les étudiants étaient prêts (ils étaient à l'heure, ils avaient ouvert leur session d'ordinateur avant le début de la séance, ils avaient imprimé les documents nécessaires, etc.) lorsque la formation documentaire a débuté.
☐ Oui ☐ Non

3.3. Le formateur s'est présenté au début de la formation documentaire (nom, titre et fonction).
☐ Oui ☐ Non

3.4. Lors de la formation documentaire, les étudiants ont effectué, seuls ou en équipe, des exercices dans les ressources en ligne (moteurs de recherche Web, bases de données, outils de découverte ou catalogues, etc.).
☐ Oui ☐ Non

3.5. Le temps accordé pour effectuer les exercices, seuls ou en équipe, était adéquat. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.6. Lors de la période d'exercices, le formateur s'est assuré que les étudiants exécutent bien les tâches demandées. (S'il n'y a pas eu de période d'exercices, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.7. Du matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) a été utilisé.
☐ Oui ☐ Non

3.8. Le matériel de présentation résumait les éléments essentiels de la formation documentaire. (S'il n'y avait pas de matériel de présentation, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.9. Le matériel de présentation était bien visible. (S'il n'y avait pas de matériel de présentation, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

3.10. Les étudiants ont accès au matériel de présentation du formateur après la formation documentaire. (Si aucun matériel de présentation n'a été utilisé, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

3.11. Les explications et les directives émises par le formateur étaient claires.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

3.12. Le formateur a défini clairement les termes et les concepts présentés.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

3.13. Le formateur posait des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils aient bien compris l'information présentée.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

Voir la suite au verso

3.14. Le formateur a assuré la discipline pendant la formation documentaire. (Si le formateur n'a pas eu à assurer de discipline, cochez S/O)

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.15. Le formateur était respectueux.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

3.16. Le processus d'évaluation des apprentissages a été clairement établi. (Si aucune évaluation n'est prévue dans le cadre de la formation documentaire, cochez S/O)

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.17. Dans le cas d'une évaluation notée, les critères de correction ont été communiqués aux étudiants. (Si aucune évaluation n'est prévue dans le cadre de la formation documentaire, cochez S/O)

☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

3.18. Les exercices d'évaluation étaient clairs. (S'il n'y a pas eu d'exercices d'évaluation, cochez S/O)

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

3.19. Le formateur était familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique (ordinateurs, projecteur, etc.).

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

3.20. La configuration du local de formation favorisait la discussion.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Veuillez inscrire ici vos commentaires (s'il n'y a pas suffisamment d'espace, utilisez une autre feuille) :

Numéro de la question	Commentaires

Merci de votre participation!

Questionnaire administré à la suite d'une formation documentaire
Questionnaire 4

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire qui vient de vous être donnée. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires.
Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

4.1. Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées étaient diversifiées.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.2. Les méthodes d'enseignement utilisées ont suscité l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.3. Les exercices effectués par les étudiants, seuls ou en équipe, étaient diversifiés. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

4.4. Le temps alloué pour accomplir chaque exercice, seuls ou en équipe, a été communiqué aux étudiants. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

4.5. Les étudiants ont eu accès à de l'équipement informatique (p. ex. ordinateurs) pour réaliser, seuls ou en équipe, les exercices proposés. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

4.6. Les étudiants ont eu accès à un réseau Internet dont le débit leur a permis de réaliser, seuls ou en équipe, les exercices proposés. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

4.7. Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire ont été proposées aux étudiants.
☐ Oui ☐ Non

4.8. Les ressources documentaires (p. ex. bases de données) proposées étaient pertinentes pour votre programme d'études.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.9. Les démonstrations en ligne ont favorisé la compréhension du contenu enseigné. (S'il n'y a pas eu de démonstrations en ligne, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

4.10. Le formateur a utilisé des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.11. Le formateur a évité le jargon excessif (p. ex. vocabulaire trop spécialisé).
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Voir la suite au verso

4.12. Le formateur a résumé les informations importantes à retenir.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.13. Le débit de la voix du formateur était approprié.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.14. Le volume de la voix du formateur était approprié.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.15. Le formateur regardait les étudiants lorsqu'il s'adressait à eux.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.16. Le formateur était encourageant.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.17. Lorsque les étudiants posaient une question, le formateur démontrait qu'il comprenait bien le sens de l'intervention.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.18. Le formateur laissait aux étudiants le temps de répondre aux questions.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

4.19. Les problèmes technologiques ont été gérés de manière efficace par le formateur. (S'il n'y a pas eu de problèmes technologiques, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

4.20. Les technologies de l'information et de la communication (matériel informatique, logiciels, etc.) utilisées étaient adaptées à la taille du groupe.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Veuillez inscrire ici vos commentaires (s'il n'y a pas suffisamment d'espace, utilisez une autre feuille) :

Numéro de la question	Commentaires

Merci de votre participation!

Questionnaire administré à la suite d'une formation documentaire
Questionnaire 5

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire qui vient de vous être donnée. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

5.1. Le contenu de la formation documentaire était structuré et a été présenté dans un ordre logique.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.2. Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées ont facilité la compréhension des notions enseignées.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.3. Les exercices effectués par les étudiants, seuls ou en équipe, ont facilité la compréhension des notions enseignées. (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

5.4. Les exercices effectués par les étudiants, seuls ou en équipe, ont permis d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découvertes, etc.). (Si vous n'aviez pas d'exercices à effectuer, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

5.5. Lors de la période d'exercices, le formateur circulait dans la classe pour offrir son aide aux étudiants. (S'il n'y a pas eu de période d'exercices, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

5.6. Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire ont été précisées. (S'il n'y a pas de travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation, cochez S/O)
☐ Oui ☐ Non ☐ S/O

5.7. Le formateur lisait ses notes le moins possible (incluant son matériel de présentation, p. ex. une présentation PowerPoint).
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.8. Les explications et les directives émises par le formateur étaient concises.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.9. Le rythme auquel s'est déroulée la formation documentaire était adéquat.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.10. Les étudiants avaient le temps de prendre des notes.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.11. Les étudiants avaient la possibilité de demander des précisions ou des explications supplémentaires.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Voir la suite au verso

5.12. Le formateur laissait le temps aux étudiants de poser leur question avant d'y répondre.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.13. Lorsque vous avez posé une question, vous ne vous êtes pas senti jugé par le formateur. (Si vous n'avez pas posé de question au formateur, cochez S/O)

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

5.14. Le formateur était dynamique.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.15. Le formateur était facile d'approche.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.16. Les situations inattendues ont été gérées de manière efficace par le formateur. (Si aucune situation inattendue n'est survenue, cochez S/O)

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

5.17. Le nombre d'étudiants dans le groupe était adéquat pour l'enseignement.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.18. L'équipement informatique (ordinateurs, projecteur, etc.) utilisé lors de la formation documentaire était en bon état.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.19. L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire étaient à jour.

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

5.20. La formation documentaire s'est terminée à l'heure prévue.

☐ Oui ☐ Non

Veuillez inscrire ici vos commentaires (s'il n'y a pas suffisamment d'espace, utilisez une autre feuille) :

Numéro de la question	Commentaires

Merci de votre participation!

Annexe 6 : Distribution des critères selon leur catégorie dans les 5 questionnaires destinés à mesurer la qualité des formations documentaires auprès des étudiants ayant assisté à une formation documentaire

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 1	Objectifs d'apprentissage	1510	1.03	Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire.
		1509	1.04	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.
	Activités d'apprentissage	1532	1.06	Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite.
		1523	1.07	Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire.
	Structure des formations documentaires	1557	1.05	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.
	Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire	1562	1.02	Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation documentaire.
	Clarté de la présentation	1588	1.14	Le formateur répond clairement aux questions des étudiants.
	Matériel de présentation	1594	1.08	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est clair et bien structuré.
		1593	1.09	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) favorise la compréhension du contenu enseigné.
		1597	1.10	Les démonstrations en ligne illustrent efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire.
		1590	1.16	Les technologies de l'information et de la communication utilisées lors de la formation documentaire sont adaptées au contenu présenté.
	Gestion du temps	1599	1.01	La formation documentaire démarre à l'heure.
		1602	1.13	Du temps est réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter.
	Disponibilité du formateur	1604	1.15	Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes d'explications individuelles.
		1606	1.20	Les étudiants sont invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire.
	Participation des étudiants	1611	1.11	Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté.
		1612	1.12	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.
	Infrastructure	1717	1.17	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du local où se déroule la formation documentaire.
		1726	1.18	La taille des locaux de formation est adéquate pour le nombre d'étudiants présents.
		1729	1.19	L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) est propice à l'apprentissage.

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 2	Activités d'apprentissage	1538	2.15	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.
		1534	2.16	Les étudiants ont accès aux corrigés des activités d'apprentissage proposées.
		1529	2.17	Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.
	Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire	1563	2.02	Le déroulement de la formation documentaire est présenté au début de chaque séance.
		1564	2.03	Le déroulement de la formation documentaire présenté est respecté.
		1565	2.04	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.
		1566	2.05	Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.
	Stratégies favorisant la communication	1575	2.10	Le formateur est accueillant.
		1571	2.11	Le formateur est empathique.
		1567	2.12	Le formateur est à l'aise devant la classe.
		1580	2.13	Lors de la formation documentaire, le formateur s'adapte aux besoins des étudiants (exprimés de façon verbale ou non verbale).
	Disponibilité du formateur	1607	2.18	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués.
		1609	2.19	Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque.
	Participation des étudiants	1618	2.14	Lors de la formation documentaire, les différents points de vue exprimés par les étudiants sont exploités par le formateur.
		1619	2.01	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
	Compétences disciplinaires du formateur	1650	2.06	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées.
		1654	2.07	Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient.
		1655	2.08	Les exemples utilisés par le formateur sont pertinents au programme d'études des étudiants.
		1651	2.09	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont à jour.
	Infrastructure	1718	2.20	Les locaux de formation disposent de l'équipement informatique nécessaire pour la formation documentaire.
		1730	2.21	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 3	Objectifs d'apprentissage	1511	3.01	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.
	Activités d'apprentissage	1525	3.04	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des activités d'apprentissage dans les ressources en ligne.
		1536	3.05	Le temps accordé pour les activités d'apprentissage est adéquat.
		1533	3.06	Lors de la formation documentaire, le formateur s'assure que les étudiants exécutent bien les tâches demandées (exercices, résolution de problèmes, etc.).
	Stratégies favorisant la communication	1577	3.03	Le formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction).
		1572	3.15	Le formateur est respectueux.
	Clarté de la présentation	1581	3.11	Les explications et les directives émises par le formateur sont claires.
		1583	3.12	Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés.
		1587	3.13	Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée.
	Matériel de présentation	1591	3.07	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).
		1595	3.08	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) résume les éléments essentiels de la formation documentaire.
		1592	3.09	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est bien visible par tous.
		1596	3.10	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.
	Gestion du temps	1600	3.02	Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute.
	Gestion des imprévus	1620	3.14	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire.
	Évaluation des apprentissages	1626	3.16	Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi.
		1630	3.17	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants.
		1639	3.18	Les exercices d'évaluation sont clairs.
	Infrastructure	1724	3.19	Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique.
		1731	3.20	La configuration du local de formation favorise la discussion.

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 4	Méthodes d'enseignement	1519	4.01	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont diversifiées.
		1516	4.02	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire.
	Activités d'apprentissage	1527	4.03	Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-s, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées.
		1535	4.04	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.
		1531	4.07	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.
	Stratégies favorisant la communication	1568	4.13	Le débit de la voix du formateur est approprié.
		1569	4.14	Le volume de la voix du formateur est approprié.
		1570	4.15	Le formateur établit un contact visuel avec les étudiants.
		1574	4.16	Le formateur est encourageant.
	Clarté de la présentation	1585	4.10	Le formateur utilise des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire.
		1584	4.11	Le formateur évite le jargon excessif.
		1586	4.12	Le formateur résume les informations importantes à retenir.
	Matériel de présentation	1598	4.09	Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu enseigné.
	Participation des étudiants	1615	4.17	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.
		1613	4.18	Lors de la formation documentaire, le formateur laisse aux étudiants le temps de répondre aux questions.
	Gestion des imprévus	1622	4.19	Lors de la formation documentaire, les problèmes technologiques sont gérés de manière efficace par le formateur.
	Compétences disciplinaires du formateur	1652	4.08	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études.
	Infrastructure	1719	4.05	Les étudiants ont accès à de l'équipement informatique permettant de réaliser les activités d'apprentissage lors de la formation documentaire.
		1720	4.06	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont accès à un réseau Internet dont le débit permet de réaliser les activités d'apprentissage en ligne.
		1716	4.20	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du groupe.

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 5	Méthodes d'enseignement	1513	5.02	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.
	Activités d'apprentissage	1526	5.03	Les activités d'apprentissage proposées permettent la compréhension des notions enseignées.
		1524	5.04	Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découverte, etc.).
		1537	5.06	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées.
	Structure des formations documentaires	1553	5.01	Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique.
	Stratégies favorisant la communication	1578	5.07	Le formateur s'exprime en lisant ses notes le moins possible (incluant le matériel de présentation).
		1579	5.10	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.
		1576	5.14	Le formateur est dynamique.
		1573	5.15	Le formateur est facile d'approche.
	Clarté de la présentation	1582	5.08	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.
	Gestion du temps	1601	5.09	Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat.
		1603	5.20	La formation documentaire se termine à l'heure.
	Disponibilité du formateur	1605	5.05	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants.
	Participation des étudiants	1614	5.11	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont la possibilité de demander des précisions ou des explications supplémentaires.
		1616	5.12	Le formateur laisse le temps à l'étudiant de poser sa question avant d'y répondre.
		1617	5.13	Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question.
	Gestion des imprévus	1621	5.16	Lors de la formation documentaire, les situations inattendues sont gérées de manière efficace par le formateur.
	Infrastructure	1728	5.17	Le nombre d'étudiants par groupe est adéquat pour l'enseignement.
		1722	5.18	L'équipement informatique utilisé lors de la formation documentaire est en bon état.
		1723	5.19	L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire sont à jour.

Annexe 7 : Lettre d'invitation adressée aux bibliothécaires-formateurs du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'expérimentation de la phase de mesure

Lettre d'invitation adressée aux bibliothécaires-formateurs du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'étude intitulée:

Bonjour,

Cette lettre vous invitant à participer à notre étude a pour but de vous préciser toutes les informations pertinentes afin que vous soyez en mesure d'accepter de participer en toute connaissance de cause. À cet effet, nous vous recommandons de lire attentivement cette lettre d'information et de nous contacter si des informations complémentaires vous apparaissent nécessaires. Plusieurs parmi vous ont déjà participé à la phase de validation des critères de qualité. Nous vous en remercions. La phase actuelle vise à expérimenter le processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire, plus précisément les pratiques de collaboration entre bibliothécaires, enseignants universitaires (professeurs, chargés de cours, maîtres d'enseignement) et les différents services institutionnels et ce, à l'aide des critères validés antérieurement.

Description du projet de recherche

Cette recherche, subventionnée par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR), s'inscrit dans un projet impliquant neuf établissements du réseau de l'Université du Québec. Ce projet, intitulé «Évaluation de la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec», poursuit les objectifs suivants:

- *Valider les critères de qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles reconnus comme étant clairs, pertinents et importants par les experts (professeurs et bibliothécaires).*
- *Expérimenter les processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans les établissements du réseau de l'Université du Québec.*
- *Identifier les meilleures pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans le réseau de l'Université du Québec.*

Actuellement, nous en sommes à la phase d'expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire. C'est la raison pour laquelle nous vous invitons à répondre à un questionnaire portant sur les pratiques de collaboration.

Nature de la participation du sujet

Votre participation à cette étape de la recherche consiste à répondre à deux questionnaires portant sur les pratiques de collaboration. Le premier questionnaire identifié «Questionnaire 7» comporte 22 questions destinées à mesurer la qualité des pratiques de collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants universitaires. Puisque les pratiques de collaboration peuvent différer grandement d'une discipline à l'autre, nous vous demandons de remplir un questionnaire pour chacune des disciplines dans lesquelles vous donnez des formations documentaires. Ce questionnaire vous permet de préciser les domaines et les disciplines en question. Répondre à ce questionnaire devrait vous prendre environ 15 min. pour chaque discipline à laquelle vous êtes attitré.

Nous vous soumettons un second questionnaire identifié «Questionnaire 8» comportant 18 questions traitant des pratiques de collaboration avec l'ensemble des services connexes offerts dans votre établissement. Vous ne devez remplir ce questionnaire qu'une seule fois. Répondre à ce questionnaire devrait vous prendre également 15 min.

La réponse à ces questionnaires s'effectue en cliquant dans une case à cocher correspondant à la réponse qui traduit votre opinion le plus fidèlement possible. Une fois terminé, vous nous retournez le questionnaire complété à l'adresse courriel suivante: FODAR-CI@uqar.ca 438

Nous vous invitons à nous faire parvenir les questionnaires complétés au plus tard le 19 décembre 2014.

Bénéfices pressentis

En ce qui concerne les bénéfices d'ensemble prévisibles dans le cadre de cette étude, nous désirons construire et expérimenter des questionnaires permettant de mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire qui pourront être utilisés dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Cet exercice permettra ensuite aux intervenants de chacun des établissements de procéder à l'évaluation des résultats obtenus afin d'identifier les forces et les opportunités d'amélioration (pouvant faire l'objet d'un plan d'action).

En plus de nous avoir permis de valider des critères de qualité des pratiques de formation documentaire selon la perspective des bibliothécaires et des professeurs, les bénéfices suivants sont anticipés:

a) pour les établissements participants:

- Développement d'outils de gestion pour la mesure et l'évaluation normative de la qualité des pratiques actuelles et futures de formation documentaire dans une perspective d'amélioration continue;
- Assurance de qualité dans l'offre des formations documentaires;
- Valorisation (coopération, collaboration) des formations documentaires auprès des différents acteurs (bibliothécaires, personnel enseignant, étudiants);

b) pour le réseau:

- Disponibilité pour l'ensemble des établissements du réseau de la documentation et des outils de mesure développés dans le cadre du projet;
- Mise en commun des meilleures pratiques de formation documentaire pour en favoriser l'exploitation dans les programmes locaux ou réseau;
- Diffusion de résultats relatifs à la qualité des pratiques de formation liées au développement des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec.

N'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux bénéfices pressentis.

Risques et inconvénients potentiels

À l'heure actuelle, nous n'avons pas identifié de risques ou d'inconvénients particuliers au fait de répondre à ce type de questionnaires si ce n'est le fait que cet exercice vous prendra du temps. Cependant, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux risques potentiels ou pour demander qu'une aide vous soit apportée.

Confidentialité et respect de la vie privée

Toutes les données recueillies à l'aide des questionnaires seront traitées de façon confidentielle. Aucun des questionnaires n'étant signé, il sera impossible pour toute personne autre que le chercheur responsable et la personne responsable de la saisie des données de vous identifier. Afin de satisfaire à cette exigence, il importe cependant que vous retourniez votre questionnaire rempli à cette adresse: FODAR-CI@uqar.ca car le Service informatique de l'Université du Québec à Rimouski a expressément restreint l'accessibilité aux courriels acheminés à cette adresse au chercheur principal et à la personne responsable de la saisie des données. La personne responsable de la saisie des données n'aura accès à ce contenu que pour la durée de la saisie des données. Lors de son embauche, cette personne devra signer une déclaration d'honneur l'engageant à assurer le caractère confidentiel des données saisies.

Votre nom n'apparaîtra pas dans les fichiers servant à calculer les statistiques. Afin de distinguer les répondants, un code numérique sera utilisé. Les données de recherche seront conservées uniquement dans les ordinateurs du chercheur principal et des auxiliaires de recherche. Ces ordinateurs ne sont accessibles que par l'ouverture d'une session protégée par mot de passe. Toutes les données seront conservées pendant 7 ans après la publication du rapport de recherche, puis détruites.

Il est à noter que le comité d'éthique de la recherche ayant approuvé ce projet de recherche pourrait éventuellement consulter nos dossiers de recherche à des fins de contrôle et vous contacter le cas échéant. Les membres de ce comité adhèrent tous à une politique de stricte confidentialité.

Communication des résultats

Dans le cadre de la présente étude, nous compilerons les résultats obtenus par vos réponses aux questionnaires de manière à répondre à deux objectifs. Le premier consiste à dégager un portrait global de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Le second consiste à permettre à chaque établissement du réseau UQ de procéder à l'évaluation de la qualité des résultats obtenus au sein de leur établissement. Pour ce faire, nous avons recommandé à la direction du Service de la Bibliothèque de chaque établissement de former un comité (appelé «cercle de qualité») qui aura pour fonction d'évaluer les résultats obtenus en interne. Ce comité sera formé du directeur du Service de la bibliothèque, de deux bibliothécaires/formateurs, de deux professeurs et de

deux étudiants. Afin de permettre la tenue de ces cercles de qualité, nous acheminerons un rapport de qualité à chaque direction du Service de la Bibliothèque afin de permettre aux différents cercles de qualité de procéder à l'évaluation de leurs résultats.

Compensation et dépenses

Aucune indemnité ne vous sera versée pour votre participation.

Personnes-ressources

Pour toute question relative à ce projet de recherche, vous pouvez contacter le chercheur principal:

Guy Bélanger, Ph.D.
Professeur
Directeur du comité de programmes d'études avancées en sciences infirmières
Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec. G5L 3A1, CANADA
Téléphone 418-723-1986 poste 1345
ou 1-800-511-3382 poste 1345
Télécopieur: 418-724-1450
Courriel: Guy_Belanger@UQAR.ca

Liberté de participation et retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Votre consentement à participer à l'étude nous sera signifié par le simple fait de nous retourner les questionnaires remplis. Si, après nous avoir retourné les questionnaires remplis, vous désirez vous retirer de l'étude, vous pourrez nous le signifier par courriel et nous retirerons tout courriel échangé, nous supprimerons les questionnaires que vous avez complétés et nous retirerons les données de notre base de données. Vous aurez jusqu'au 5 janvier 2015 pour ce faire, après quoi les rapports précisant les résultats seront générés.

Certification éthique

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski le 25 novembre 2014 (numéro de certification: CÉR-82-556).

Conflit d'intérêts

Sans objet.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous porterez à notre étude et nous ne saurions trop insister sur l'importance de votre participation. À l'avance, nous vous en remercions.

Cordialement,

Guy Bélanger Ph.D.
Département des sciences infirmières
Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec
G5L 3A1
Tél.: 1-800-511-3382 poste 1345
Fax: (418) 724-1450
Courriel: Guy_Belanger@uqar.ca

Annexe 8 : Questionnaires destinés à la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle (soumis aux bibliothécaires-formateurs)

Questionnaire destiné aux formateurs
Questionnaire 7

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire que vous offrez dans le cadre d'un cours. Si vous offrez des formations documentaires dans plus d'une discipline, vous devez remplir ce questionnaire pour chacune des disciplines dans lesquelles vous offrez des formations.

Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

Établissement : Choisissez un établissement

Domaine : Choisissez un domaine d'études

Discipline : Tapez le nom de la discipline dans laquelle vous enseignez

7.1. Les formations documentaires que vous donnez sont offertes dans le cadre d'un cours.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.2. Les formations documentaires que vous donnez sont offertes au moment opportun au cours de la session.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

7.3. La durée des séances de formation documentaire que vous donnez permet d'atteindre les objectifs fixés pour chacune de ces séances.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

7.4. Le nombre de formations documentaires offertes dans les programmes d'études dont vous êtes responsable permet d'atteindre les objectifs fixés.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

7.5. Le nombre de formations documentaires offertes dans les programmes d'études dont vous êtes responsable permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

7.6. Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours vous est transmis.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.7. L'enseignant universitaire est présent lors des formations documentaires que vous donnez.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.8. Vous collaborez avec les enseignants universitaires afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire au sein des programmes d'études dont vous êtes responsable.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.9. Vous collaborez avec les enseignants universitaires afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein des programmes d'études dont vous êtes responsable.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.10. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.11. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin d'adapter les objectifs de la formation aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.12. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.13. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin d'identifier les ressources documentaires (p. ex. bases de données, périodiques, sites Web, etc.) à présenter lors de la formation.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.14. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.15. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer dans le cours dans lequel la formation a lieu les notions enseignées lors de la formation.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.16. Lors de la préparation de vos formations documentaires, vous collaborez avec l'enseignant universitaire afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages liés au développement des compétences informationnelles des étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.17. Lors de vos formations documentaires, vous collaborez avec les enseignants universitaires afin d'évaluer les apprentissages liés au développement des compétences informationnelles des étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.18. Les enseignants universitaires vous donnent accès à leur environnement numérique d'apprentissage afin que vous y déposiez des ressources d'aide à la recherche (guides thématiques ou disciplinaires, capsules vidéo, tutoriels, etc.) ou du matériel pédagogique (matériel de présentation, exercices, etc.) destinés aux étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.19. La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard des formations documentaires que vous donnez est évaluée.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.20. À la suite de vos formations documentaires, vous discutez avec l'enseignent universitaire du déroulement de la formation.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.21. Vous collaborez avec les enseignants universitaires au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires des programmes d'études dont vous êtes responsable afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

7.22. Vous rencontrez les enseignants universitaires des programmes d'études dont vous êtes responsable à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

Veuillez inscrire vos commentaires sur le page suivante.

Questionnaire destiné aux formateurs
Questionnaire 8

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire que vous offrez. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

Établissement : Choisissez un établissement

8.1. Vous élaborez du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
☐ Oui ☐ Non

8.2. Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
☐ Oui ☐ Non

8.3. Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
☐ Oui ☐ Non

8.4. Lors des formations documentaires, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à votre disposition.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

8.5. Vous collaborez avec le technopédagogue de votre établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles. (S'il n'y a pas de technopédagogue dans votre établissement, cochez S/O)
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais ☐ S/O

8.6. Vous collaborez avec le conseiller pédagogique de votre établissement afin d'optimiser vos méthodes d'enseignement. (S'il n'y a pas de conseiller pédagogique dans votre établissement, cochez S/O)
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais ☐ S/O

8.7. Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de vos pratiques de formation documentaire.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

8.8. Vous avez accès à une personne expérimentée en matière de formation documentaire au sein de votre établissement.
☐ Oui ☐ Non

8.9. Au besoin, vous faites appel à l'expertise disciplinaire de vos pairs lors de la préparation de vos formations documentaires.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.10. Votre charge de travail, incluant les formations documentaires, est réaliste.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.11. Vous disposez de suffisamment de temps dans votre charge de travail pour préparer vos formations documentaires.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.12. Vous disposez de suffisamment de temps dans votre charge de travail pour offrir les formations documentaires requises.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.13. Vous disposez de suffisamment de temps dans votre charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.).

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.14. Vous disposez de suffisamment de temps dans votre charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.).

☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

8.15. Vous détenez une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.

☐ Oui ☐ Non

8.16. Vous effectuez de la veille afin de parfaire vos pratiques de formation documentaire.

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

8.17. Vous vous impliquez dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles.

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

8.18. Vous participez à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire vos pratiques de formation documentaire.

☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

Numéro de la question	Commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires

Lorsque vous aurez terminé de remplir le questionnaire, veuillez l'acheminer à l'adresse suivante : fodar-ci@uqar.ca

Merci de votre participation!

Annexe 9 : Lettre d'invitation adressée aux enseignants universitaires du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'expérimentation de la phase de mesure

Lettre d'invitation adressée aux enseignants universitaires du réseau de l'Université du Québec afin de susciter leur participation à l'étude intitulée:

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES ACTUELLES DE FORMATION DOCUMENTAIRE LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES CHEZ LES ÉTUDIANTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaires – Pratiques de collaboration

Bonjour,

Cette lettre vous invitant à participer à notre étude a pour but de vous préciser toutes les informations pertinentes afin que vous soyez en mesure d'accepter de participer en toute connaissance de cause. À cet effet, nous vous recommandons de lire attentivement cette lettre d'information et de nous contacter si des informations complémentaires vous apparaissent nécessaires. La phase actuelle de cette étude vise à expérimenter le processus de mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire, plus précisément les pratiques de collaboration entre bibliothécaires, enseignants universitaires (professeurs, chargés de cours, maîtres d'enseignement) et les différents services institutionnels et ce, à l'aide des critères validés antérieurement.

Description du projet de recherche

Cette recherche, subventionnée par le Fonds de développement académique du réseau de l'Université du Québec (FODAR), s'inscrit dans un projet impliquant neuf établissements du réseau de l'Université du Québec. Ce projet, intitulé «Évaluation de la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec», poursuit les objectifs suivants:

- Valider les critères de qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles reconnus comme étant clairs, pertinents et importants par les experts (professeurs et bibliothécaires).
- Expérimenter les processus de mesure et d'évaluation de la qualité des pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans les établissements du réseau de l'Université du Québec.
- Identifier les meilleures pratiques liées au développement des compétences informationnelles dans le réseau de l'Université du Québec.

Actuellement, nous en sommes à la phase d'expérimentation de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire. C'est la raison pour laquelle nous vous invitons à répondre à un questionnaire portant sur les pratiques de collaboration.

Nature de la participation du sujet

Votre participation à cette étape de la recherche consiste à répondre à un questionnaire portant sur les pratiques de collaboration entre bibliothécaires et enseignants universitaires. Ce questionnaire, identifié «Questionnaire 6», comporte 32 questions destinées à mesurer la qualité des pratiques de collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants universitaires. Répondre à ce questionnaire devrait vous prendre environ 20 min.

La réponse à ce questionnaire s'effectue en cliquant dans une case à cocher correspondant à la réponse qui traduit votre opinion le plus fidèlement possible. Une fois terminé, vous nous retournez le questionnaire complété à l'adresse courriel suivante: FODAR-CI@uqar.ca

Nous vous invitons à nous faire parvenir les questionnaires complétés au plus tard le 19 décembre 2014.

Bénéfices pressentis

En ce qui concerne les bénéfices d'ensemble prévisibles dans le cadre de cette étude, nous désirons construire et expérimenter des questionnaires permettant de mesurer la qualité des pratiques de formation documentaire qui pourront être utilisés dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Cet exercice permettra ensuite aux intervenants de chacun des établissements de procéder à l'évaluation des résultats obtenus afin d'identifier les forces et les opportunités d'amélioration (pouvant faire l'objet d'un plan d'action).

En plus de nous avoir permis de valider des critères de qualité des pratiques de formation documentaire selon la perspective des bibliothécaires et des professeurs, les bénéfices suivants sont anticipés:
a) pour les établissements participants:

- Développement d'outils de gestion pour la mesure et l'évaluation normative de la qualité des pratiques actuelles et futures de formation documentaire dans une perspective d'amélioration continue;
- Assurance de qualité dans l'offre des formations documentaires;
- Valorisation (coopération, collaboration) des formations documentaires auprès des différents acteurs (bibliothécaires, personnel enseignant, étudiants);

b) pour le réseau:

- Disponibilité pour l'ensemble des établissements du réseau de la documentation et des outils de mesure développés dans le cadre du projet;
- Mise en commun des meilleures pratiques de formation documentaire pour en favoriser l'exploitation dans les programmes locaux ou réseau;
- Diffusion de résultats relatifs à la qualité des pratiques de formation liées au développement des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec.

N'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux bénéfices pressentis.

Risques et inconvénients potentiels

À l'heure actuelle, nous n'avons pas identifié de risques ou d'inconvénients particuliers au fait de répondre à ce type de questionnaires si ce n'est le fait que cet exercice vous prendra du temps. Cependant, n'hésitez pas à contacter le chercheur principal pour toute question complémentaire relative aux risques potentiels ou pour demander qu'une aide vous soit apportée.

Confidentialité et respect de la vie privée

Toutes les données recueillies à l'aide des questionnaires seront traitées de façon confidentielle. Aucun des questionnaires n'étant signé, il sera impossible pour toute personne autre que le chercheur responsable et la personne responsable de la saisie des données de vous identifier. Afin de satisfaire à cette exigence, il importe cependant que vous retourniez votre questionnaire rempli à cette adresse: FODAR-CI@uqar.ca car le Service informatique de l'Université du Québec à Rimouski a expressément restreint l'accessibilité aux courriels acheminés à cette adresse au chercheur principal et

à la personne responsable de la saisie des données. La personne responsable de la saisie des données n'aura accès à ce contenu que pour la durée de la saisie des données. Lors de son embauche, cette personne devra signer une déclaration d'honneur l'engageant à assurer le caractère confidentiel des données saisies.

Votre nom n'apparaîtra pas dans les fichiers servant à calculer les statistiques. Afin de distinguer les répondants, un code numérique sera utilisé. Les données de recherche seront conservées uniquement dans les ordinateurs du chercheur principal et des auxiliaires de recherche. Ces ordinateurs ne sont accessibles que par l'ouverture d'une session protégée par mot de passe. Toutes les données seront conservées pendant 7 ans après la publication du rapport de recherche, puis détruites.

Il est à noter que le comité d'éthique de la recherche ayant approuvé ce projet de recherche pourrait éventuellement consulter nos dossiers de recherche à des fins de contrôle et vous contacter le cas échéant. Les membres de ce comité adhèrent tous à une politique de stricte confidentialité.

Communication des résultats

Dans le cadre de la présente étude, nous compilerons les résultats obtenus par vos réponses aux questionnaires de manière à répondre à deux objectifs. Le premier consiste à dégager un portrait global de la qualité des pratiques de formation documentaire au sein du réseau de l'Université du Québec. Le second consiste à permettre à chaque établissement du réseau UQ de procéder à l'évaluation de la qualité des résultats obtenus au sein de leur établissement. Pour ce faire, nous avons recommandé à la direction du Service de la Bibliothèque de chaque établissement de former un comité (appelé «cercle de qualité») qui aura pour fonction d'évaluer les résultats obtenus en interne. Ce comité sera formé du directeur du Service de la bibliothèque, de deux bibliothécaires/formateurs, de deux professeurs et de deux étudiants. Afin de permettre la tenue de ces cercles de qualité, nous acheminerons un rapport de qualité à chaque direction du Service de la Bibliothèque afin de permettre aux différents cercles de qualité de procéder à l'évaluation de leurs résultats.

Compensation et dépenses

Aucune indemnité ne vous sera versée pour votre participation.

Personnes-ressources

Pour toute question relative à ce projet de recherche, vous pouvez contacter le chercheur principal:

Guy Bélanger, Ph.D.
Professeur
Directeur du comité de programmes d'études avancées
en sciences infirmières
Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec. G5L 3A1, CANADA
Téléphone 418-723-1986 poste 1345
ou 1-800-511-3382 poste 1345
Télécopieur: 418-724-1450
Courriel: Guy_Belanger@UQAR.ca 450

Liberté de participation et retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Votre consentement à participer à l'étude nous sera signifié par le simple fait de nous retourner les questionnaires remplis. Si, après nous avoir retourné les questionnaires remplis, vous désirez vous retirer de l'étude, vous pourrez nous le signifier par courriel et

nous retirerons tout courriel échangé, nous supprimerons les questionnaires que vous avez complétés et nous retirerons les données de notre base de données. Vous aurez jusqu'au 5 janvier 2015 pour ce faire, après quoi les rapports précisant les résultats seront générés.

Certification éthique

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski le 25 novembre 2014 (numéro de certification: CÉR-82-556).

Conflit d'intérêts

Sans objet.

Nous vous remercions de l'intérêt que vous porterez à notre étude et nous ne saurions trop insister sur l'importance de votre participation.

À l'avance, nous vous en remercions.

Cordialement,

Guy Bélanger Ph.D.
Département des sciences infirmières
Université du Québec à Rimouski
300, Allée des Ursulines
Rimouski, Québec
G5L 3A1
Tél.: 1-800-511-3382 poste 1345
Fax: (418) 724-1450
Courriel: Guy_Belanger@uqar.ca

Annexe 10 : Questionnaire destiné à la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle (soumis aux enseignants universitaires)

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires
Questionnaire 6

Ce questionnaire vise à collecter des données relatives à la qualité des pratiques de formation documentaire offertes dans le cadre des cours que vous enseignez. Pour chacune des questions suivantes, veuillez cocher la réponse qui correspond le mieux à votre opinion (ne cochez qu'une seule réponse par question). Une section à la fin du questionnaire vous permet d'émettre des commentaires. Veuillez noter que vous n'avez aucune obligation de remplir ce questionnaire.

Établissement : Choisissez un établissement

Département : Tapez le nom de votre département

Domaine : Choisissez votre domaine d'enseignement

Discipline : Tapez le nom de la discipline dans laquelle vous enseignez

6.1. Vous savez à qui vous adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
☐ Oui ☐ Non

6.2. Lorsqu'une formation documentaire a lieu dans un de vos cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.3. Lorsqu'une formation documentaire a lieu dans un de vos cours, le plan de cours est transmis au formateur.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.4. La présence de l'étudiant aux formations documentaires offertes dans le cadre de vos cours est obligatoire.
☐ Oui ☐ Non

6.5. Les formations documentaires offertes dans le cadre de vos cours ont lieu au moment opportun au cours de la session.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

6.6. Le nombre de formations documentaires offertes dans les programmes d'études dans lesquels vous enseignez permet d'atteindre les objectifs fixés.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ Ne sais pas

6.7. Le nombre de formations documentaires offertes dans les programmes d'études dans lesquels vous enseignez permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ Ne sais pas

6.8. Vous collaborez avec le formateur afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire au sein des programmes d'études dans lesquels vous enseignez. (Si cette tâche ne relève pas de vos fonctions, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

6.9. Vous collaborez avec le formateur afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein des programmes d'études dans lesquels vous enseignez. (Si cette tâche ne relève pas de vos fonctions, cochez S/O)
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ S/O

6.10. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous étiez présent pour la formation.
☐ Oui ☐ Non

6.11. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, la durée de la séance a permis d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord ☐ Ne sais pas

6.12. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
☐ Oui ☐ Non

6.13. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin d'adapter les objectifs de la formation aux objectifs de votre cours.
☐ Oui ☐ Non

6.14. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation.
☐ Oui ☐ Non

6.15. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin d'identifier les ressources documentaires (p. ex. bases de données, périodiques, sites Web, etc.) à présenter lors de la formation.
☐ Oui ☐ Non

6.16. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin d'adapter la formation aux travaux exigés dans le cadre de votre cours.
☐ Oui ☐ Non

6.17. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin de concevoir des travaux ayant permis d'intégrer dans votre cours les notions enseignées lors de la formation.
☐ Oui ☐ Non

6.18. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez collaboré avec le formateur afin d'évaluer les apprentissages liés au développement des compétences informationnelles de vos étudiants.
☐ Oui ☐ Non

6.19. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, les apprentissages liés au développement des compétences informationnelles de vos étudiants ont fait l'objet d'une évaluation sommative.
☐ Oui ☐ Non

6.20. Lors de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, votre satisfaction à l'égard de la formation a été évaluée.
☐ Oui ☐ Non

6.21. À la suite de la dernière formation documentaire qui a eu lieu dans un de vos cours, vous avez discuté avec le formateur du déroulement de la formation.
☐ Oui ☐ Non

6.22. Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de vos cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors des formations documentaires.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.23. Vous collaborez avec le formateur afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages liés au développement des compétences informationnelles de vos étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.24. Vous donnez accès à votre environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche (guides thématiques ou disciplinaires, capsules vidéo, tutoriels, etc.) ou du matériel pédagogique (matériel de présentation, exercices, etc.) destinés aux étudiants.
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.25. Vous collaborez avec le formateur à l'élaboration de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Rarement ☐ Jamais

6.26. Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs propres compétences informationnelles.
☐ Oui ☐ Non

6.27. Vos demandes de collaboration sont accueillies positivement par le formateur.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

6.28. Le formateur répond à vos demandes de collaboration dans un délai satisfaisant.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

6.29. Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec vous.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

6.30. Vous rencontrez le formateur à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
☐ Totalement en accord ☐ Fortement en accord ☐ Modérément en accord ☐ Légèrement en accord ☐ Aucunement en accord

6.31. Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
☐ Oui ☐ Non

6.32. Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
☐ Oui ☐ Non

Numéro de la question	Commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires
	Inscrivez ici vos commentaires

Lorsque vous aurez terminé de remplir le questionnaire, veuillez l'acheminer à l'adresse suivante : fodar-ci@uqar.ca

Merci de votre participation!

Annexe 11 : Distribution des critères selon leur catégorie dans les 3 questionnaires destinés à mesurer la collaboration interprofessionnelle auprès des bibliothécaires-formateurs et des enseignants universitaires

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 6	Collaboration avec l'enseignant universitaire	1677	6.01	L'enseignant universitaire sait à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
		1511	6.02	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.
		1501	6.03	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.
		1556	6.04	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.
		1554	6.05	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session.
		1558	6.06	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés.
		1559	6.07	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
		1658	6.08	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire.
		1659	6.09	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études.
		1619	6.10	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
		1557	6.11	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.
		1660	6.12	Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
		1661	6.13	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
		1662	6.14	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
		1663	6.15	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation.
		1664	6.16	Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu.
		1665	6.17	L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
		1667	6.18	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.
		1629	6.19	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative.
		1642	6.20	La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est évaluée.
		1645	6.21	À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation.
		1530	6.22	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
		1666	6.23	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages.
		1668	6.24	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants.
		1669	6.25	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
		1670	6.26	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
		1671	6.27	Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur.
		1672	6.28	Le formateur répond aux demandes de collaboration de l'enseignant

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 7	Collaboration avec l'enseignant universitaire	1555	7.01	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.
		1554	7.02	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session.
		1557	7.03	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.
		1558	7.04	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés.
		1559	7.05	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
		1501	7.06	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.
		1619	7.07	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
		1658	7.08	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire.
		1659	7.09	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études.
		1660	7.10	Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
		1661	7.11	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
		1662	7.12	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
		1663	7.13	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation.
		1664	7.14	Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu.
		1665	7.15	L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
		1666	7.16	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages.
		1667	7.17	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.
		1668	7.18	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants.
		1642	7.19	La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est évaluée.
		1645	7.20	À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation.
		1669	7.21	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
		1673	7.22	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.

Questionnaires	Catégories	NIUs Qualiticiel	No. Question	Énoncés de critères
Questionnaire 8	Collaboration avec l'enseignant universitaire	1670	8.01	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
		1552	8.02	Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
		1640	8.03	Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
	Collaboration entre formateurs	1678	8.07	Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire.
		1679	8.08	Le formateur a accès à une personne ressource reconnue pour son expertise en matière de formation documentaire au sein de son établissement.
		1680	8.09	Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires.
	Collaboration (autres)	1725	8.04	Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à la disposition du formateur.
		1686	8.05	Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles.
		1687	8.06	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement.
	Formation initiale et développement professionnel	1696	8.15	Le formateur détient une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.
		1697	8.16	Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
		1698	8.17	Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles.
		1699	8.18	Le formateur participe à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
	Charge de travail du formateur	1732	8.10	La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste.
		1733	8.11	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires.
		1734	8.12	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises.
		1735	8.13	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.).
		1736	8.14	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.).

Annexe 12 : Plan de la séance d'information/formation sur la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire

Plan de la séance d'information/formation sur la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire

Compétences informationnelles
Projet FODAR-CI

Cette séance est d'une durée de trois heures. Elle s'adresse aux directrices et directeurs du service de la bibliothèque des différentes constituantes du réseau de l'Université du Québec.

Voici les éléments de contenu qui seront abordés:

Projet FODAR-CI

- Description sommaire du projet
- État d'avancement
- Implications à venir pour les différentes constituantes

Le concept de qualité

- La complexité du concept de qualité
- Un cadre intégrateur du concept de qualité
  - Les acteurs
  - Les finalités
  - Le contexte
  - Les représentations
  - Les domaines de la qualité (structure ↔ processus ↔ résultats)
- Mesure et évaluation de la qualité (deux processus fort différents)

Gestion de la qualité

- Éléments de structure organisationnelle interne
- Le cycle de mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des soins et des services (principes de gouvernance d'ensemble et de proximité)
  - (1) Planifier le processus
    - Clarifier le contexte,
    - Déterminer les aspects à mesurer,
    - Déterminer les orientations,
    - Fixer les objectifs,
    - Identifier les ressources,
    - Déterminer le choix de l'outil,
    - Concevoir un plan d'action,
    - Établir un calendrier

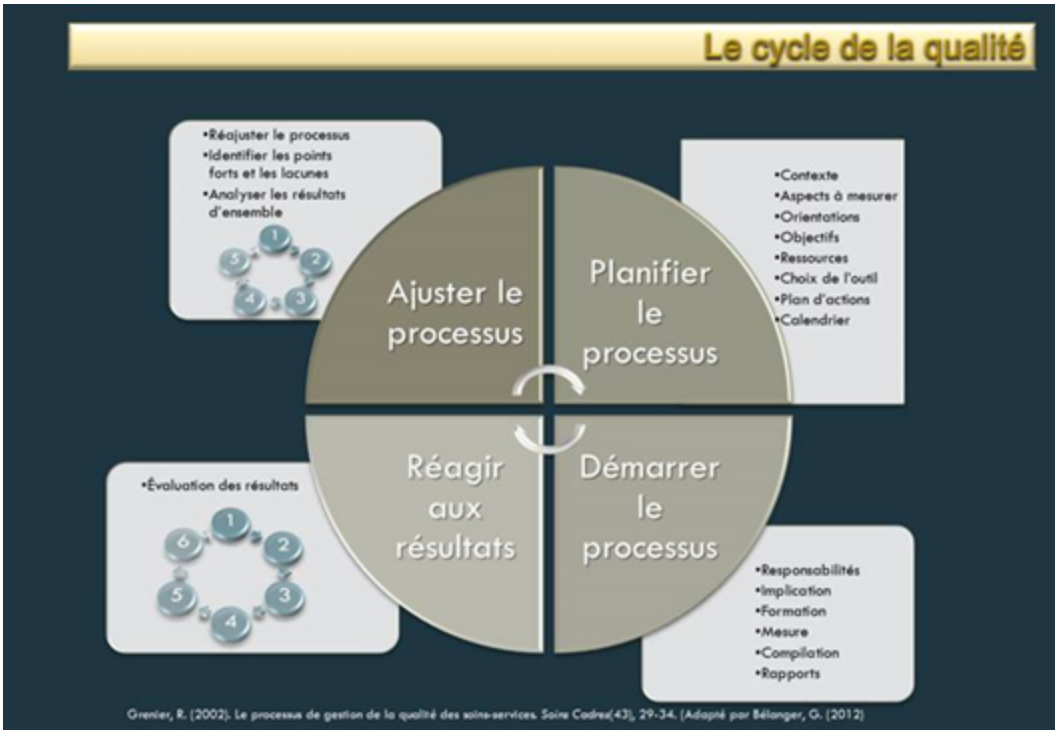
- (2) Démarrer le processus
  - Sensibiliser le personnel
  - Déterminer les responsabilités
  - Impliquer les partenaires
  - Former les intervenants
  - Procéder à la mesure de la qualité
  - Compiler les résultats
  - Générer les rapports et graphiques

- (3) Réagir aux résultats
  - Analyse des résultats
  - Identification des forces et des points à améliorer
  - Recherche des causes (diagramme d'Ishikawa)
  - Priorisation des causes (diagramme de Pareto)
  - Fixer les objectifs d'amélioration ou de maintien

- (4) Ajuster le processus
  - Validation des objectifs
  - Élaboration du plan d'action
  - Mettre en œuvre le plan d'action
  - Vérification de l'atteinte des objectifs
  - Réajustement

- Discussions sur le contenu abordé

Représentation graphique du cycle de la qualité:



Annexe 13 : Certificat d'éthique No CÉR-81-545 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la mesure de la qualité des formations documentaires

UQAR
Université du Québec à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Guy Bélanger
Unité de recherche :	Département des sciences infirmières
Titre du projet :	Évaluation de la qualité des pratiques actuelles de formation documentaire liées au développement de compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes **de l'Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-81-545
Période de validité du certificat :	Du 8 septembre 2014 au 8 septembre 2015

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

Annexe 14 : Certificat d'éthique No CÉR-82-556 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle

UQAR
Université du Québec à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Guy Bélanger
Unité de recherche :	Sciences Infirmières
Titre du projet :	Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes **de l'Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-82-556
Période de validité du certificat :	Du 25-11-2014 au 24-11-2015

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

Annexe 15 : Guide relatif à la constitution des cercles de qualité

Université du Québec

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES DE FORMATION DOCUMENTAIRE LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES CHEZ LES ÉTUDIANTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Guide relatif à la constitution des cercles de qualité

Document de référence déposé
à l'intention des

Directrices et directeurs du Service de la bibliothèque de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec

Par

Guy Bélanger, Ph. D.
Professeur

Université du Québec à Rimouski
Novembre 2014

PROJET FODAR – CI 2014-2015

Table des matières

Introduction 1
But de l'exercice 1
Mission des cercles de qualité 1
Composition des cercles de qualité 2
Durée de l'exercice du processus d'évaluation 2
Étapes du processus d'évaluation des résultats de qualité 2
Échéancier pour la tenue du cercle de qualité 3
Soutien au processus d'évaluation 3
Rapports de qualité 3
Conclusion 4

Introduction

Ce document a pour but de guider les directions du Service de la bibliothèque de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec qui participeront à l'exercice du processus d'évaluation des résultats obtenus à la suite de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire dans le cadre du projet de recherche intitulé « *Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec* ». Il s'agit de la dernière phase du projet FODAR-Compétences Informationnelles (FODAR-CI 2014-2015), qui consistait à : 1) valider les critères de qualité des pratiques de formation documentaire; 2) à mesurer les pratiques actuelles de formation documentaire à l'aide des critères validés, et finalement; 3) à procéder à l'exercice d'un processus d'évaluation des résultats. Ce guide permet de préciser les informations pertinentes concernant les modalités de la mise en œuvre du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire dans chaque établissement participant.

But de l'exercice

Le but recherché par cet exercice d'évaluation des résultats obtenus en matière de qualité des pratiques de formation documentaire réside dans l'expérimentation de ce processus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Le terme « expérimentation » est ici utilisé dans le sens de « vivre une expérience » en participant à un processus d'évaluation de la qualité, et non dans le sens de « devis expérimental » de recherche. À la suite de la phase précédente de mesure de la qualité des formations documentaires et de mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle, cet exercice permettra donc aux responsables des services de bibliothèques de « boucler la boucle » en procédant à l'évaluation des résultats obtenus. Cette « expérience » leur permettra d'évaluer concrètement l'opportunité d'instaurer un programme de gestion de la qualité des pratiques de formation documentaire basé sur une philosophie d'amélioration continue impliquant chacun des acteurs concernés. Cet exercice d'un processus d'évaluation sera conduit localement sous la gouverne de la direction du Service de la bibliothèque de chacun des établissements participants.

Mission des cercles de qualité

La mission des cercles de qualité consiste à évaluer les résultats obtenus lors de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire, et ce, à l'aide des rapports de qualité qui seront générés par le groupe de recherche FODAR-CI. Le résultat de cette évaluation consistera, d'une part, à dresser la liste des forces identifiées en matière de qualité des pratiques de formation documentaire, ainsi que la liste des points apparus comme étant plus faibles, qui consisteront en fait en des opportunités d'amélioration, et, d'autre part, à préciser des objectifs d'amélioration sur

la base des principales causes identifiées comme étant reliées aux problèmes identifiés.

Composition des cercles de qualité

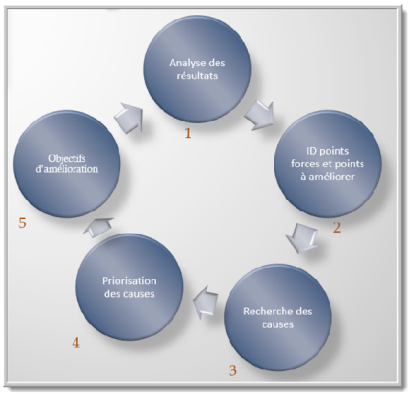
Aux fins de cet exercice, nous recommandons de former des cercles de qualité composés de sept personnes, à savoir : la directrice ou le directeur du Service de la bibliothèque, deux bibliothécaires/formateurs, deux professeurs et deux étudiants. Une de ces personnes devra assumer le rôle de secrétaire de réunion. Bien qu'il soit possible ultérieurement de créer des cercles de qualité associés à des départements spécifiques, il est proposé, dans le cadre de cet exercice, de ne constituer qu'un seul cercle de qualité qui procèdera à l'évaluation de l'ensemble des rapports de qualité transmis.

Durée de l'exercice du processus d'évaluation

Il est à prévoir que l'exercice d'évaluation des résultats de qualité par le cercle de qualité nécessitera une rencontre d'une durée de deux à trois heures. À cet exercice s'ajoute le temps requis pour rédiger le rapport qui sera transmis au groupe de recherche. Un canevas sera disponible pour ce faire, ce qui devrait limiter le temps requis pour le compléter à une ou deux heures tout au plus.

Étapes du processus d'évaluation des résultats de qualité

Le processus d'évaluation des résultats de qualité se divise en cinq étapes :



1. ***L'analyse des résultats***, qui consiste à décomposer les scores globaux obtenus en ses éléments constitutifs (scores par critères de qualité) et à observer les relations entre eux.
2. ***L'identification des forces et des opportunités d'amélioration*** sur la base des résultats obtenus pour chacun des critères ou encore pour un regroupement de critères.
3. ***L'identification des causes attribuables aux faiblesses identifiées.***
4. ***La priorisation des causes nécessitant une intervention.*** (Le principe de Pareto stipule que 80 % des problèmes sont engendrés par 20 % des causes. En conséquence, il importe de s'ingénier à identifier les causes qui ont le plus d'impact sur le problème.)
5. ***La formulation d'objectifs d'amélioration***.

Aux fins du présent projet, seule la liste des points forts et des opportunités d'amélioration ainsi que les causes identifiées seront transmises au groupe de recherche, qui procèdera à une compilation afin de dégager un portrait réseau. Afin d'assurer la confidentialité de ces données, ces listes ne seront pas publiées dans le rapport de recherche ni dans aucune publication. Seules les données couvrant l'ensemble du réseau le seront. En ce qui concerne les étapes 3 à 5, elles sont sous la gouverne de la direction du Service des bibliothèques de chacun des établissements qui désireront profiter de l'exercice afin de mettre en œuvre les actions nécessaires pour saisir l'opportunité d'améliorer les points faibles identifiés.

Échéancier pour la tenue du cercle de qualité

Le groupe de recherche fera parvenir les rapports de qualité à la direction du Service de bibliothèque de chacun des établissements participants vers la fin du mois de janvier 2015. La rencontre des cercles de qualité devrait idéalement se tenir dans la troisième ou quatrième semaine du mois de février 2015. Afin de respecter ces délais, il serait important que les personnes composant les cercles de qualité soient identifiées dans le courant du mois de janvier 2015 et que la rencontre prévue pour la tenue du cercle de qualité soit fixée. Voici, en guise de synthèse, l'échéancier prévu pour les principales activités relatives au processus d'évaluation des résultats de qualité :

Dates		Activités	Responsables/Participants
Janvier	12-16	Recrutement des membres des cercles de qualité	Chaque direction du Service de la bibliothèque
	19-23	Envoi des rapports de qualité dans chaque établissement participant	Le groupe de recherche
	26-30		
Février	2-6	Formation sur le processus d'évaluation de la qualité	Guy Bélanger et tous les membres des cercles de qualité
	9-13		
	16-20	Rencontre des cercles de qualité et transmission du rapport au groupe de recherche	Chaque direction du Service de la bibliothèque, les membres des cercles de qualité, Guy Bélanger
	23-27		

Soutien au processus d'évaluation

Une séance de formation sur le processus d'évaluation des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire sera donnée par M. Guy Bélanger dans les premières semaines du mois de février 2015. Cette formation, qui s'adresse à toutes les personnes constituant les cercles de qualité, sera disponible par vidéoconférence. Un soutien sera également offert par M. Bélanger lors de la tenue même des cercles de qualité, et ce, en espérant que deux séances ne soient pas tenues en simultanée dans deux établissements. À moins d'avis contraire, ce soutien sera offert à distance à l'aide d'une conférence web ou d'une vidéoconférence.

Rapports de qualité

Le groupe de recherche fournira à la direction du Service de bibliothèque de chacun des établissements les rapports de qualité qui serviront de base de travail aux cercles

de qualité pour le processus d'évaluation. Des rapports seront produits pour chaque discipline et domaine d'études ayant été visé lors de la phase de mesure de la qualité des formations documentaires. Un rapport global précisant les résultats obtenus pour l'ensemble de l'établissement sera aussi remis. Ces rapports seront présentés sous forme de tableaux et de graphiques.

Conclusion

Le présent document avait pour but de préciser les modalités relatives à la tenue des cercles de qualité dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec participant au projet de recherche FODAR-CI (2014-2015). La mise en commun des fruits du travail des cercles de qualité de chacun des établissements permettra de dégager un portrait des forces et des opportunités d'amélioration de l'ensemble du réseau. Ce portrait permettra d'enrichir les livrables auxquels nous nous sommes engagés à transmettre à chacun des établissements composant le réseau de l'Université du Québec, à savoir :

- la liste des critères validés auprès des bibliothécaires/formateurs et des professeurs;
- les questionnaires permettant de mesurer la qualité des formations documentaires;
- les questionnaires permettant de mesurer la qualité de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de formation documentaire;
- la liste des meilleures pratiques recensées en matière de formations documentaires;
- la liste des forces et des opportunités d'amélioration en matière de qualité des pratiques de formation documentaire, telles qu'elles ont été identifiées dans les établissements participants;
- un rapport de recherche.

Il est espéré que les fruits de notre recherche permettront à chacune des directions du Service de la bibliothèque des établissements du réseau d'entamer des démarches d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire, et ce, sur la base de la collaboration interprofessionnelle de tous les acteurs impliqués. Ce projet n'aurait d'ailleurs pas pu voir le jour n'eût été la collaboration entre les professeurs, les bibliothécaires/formateurs et les directions du Service de la bibliothèque de chacun des établissements ayant contribué à son financement.

Annexe 16 : Guide du processus d'évaluation des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire

Université du Québec

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES DE FORMATION DOCUMENTAIRE LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES CHEZ LES ÉTUDIANTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Guide du processus d'évaluation des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire

Document de référence déposé
à l'intention des

Membres des cercles de qualité de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec participant à l'évaluation des résultats obtenus

Par

Guy Bélanger, Ph. D.
Professeur

Université du Québec à Rimouski
Février 2015

PROJET FODAR – CI 2014-2015

 © Bélanger et al., 2017

Table des matières

Introduction 2
But de l'exercice 2
Mission des cercles de qualité 2
Composition des cercles de qualité 3
Durée de l'exercice du processus d'évaluation 3
Étapes du processus d'évaluation des résultats de qualité 3
Étape 1 : Évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire 5
Étape 2 : Identification des forces 9
Étape 3 : Identification des opportunités d'amélioration 10
Étape 4 : Identification des causes attribuables aux opportunités d'amélioration. 10
Étape 5 : Mise en priorité des causes attribuables aux opportunités d'amélioration. 11
Étape 6 : Expression des commentaires/recommandations des membres composant les cercles de qualité sur l'expérimentation de l'exercice et sur le déroulement du processus d'évaluation 13
Conclusion 13

Introduction

Ce document a pour but de guider les directions du Service de la bibliothèque de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec qui participeront à l'exercice du processus d'évaluation des résultats obtenus à la suite de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire dans le cadre du projet de recherche intitulé « *Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec* ». Il s'agit de la dernière phase du projet FODAR-Compétences Informationnelles (FODAR-CI 2014-2015), qui consistait à : 1) valider les critères de qualité des pratiques de formation documentaire; 2) mesurer les pratiques actuelles de formation documentaire à l'aide des critères validés, et finalement; 3) procéder à l'exercice d'un processus d'évaluation des résultats. Ce guide permet de préciser les informations pertinentes concernant les modalités de la mise en œuvre du processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire dans chaque établissement participant.

But de l'exercice

Le but recherché par cet exercice d'évaluation des résultats obtenus en matière de qualité des pratiques de formation documentaire réside dans l'expérimentation de ce processus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec. Le terme « expérimentation » est ici utilisé dans le sens de « vivre une expérience » en participant à un processus d'évaluation de la qualité, et non dans le sens de « devis expérimental » de recherche. À la suite de la phase précédente de mesure de la qualité des formations documentaires et de mesure de la qualité de la collaboration interprofessionnelle, cet exercice permettra donc aux responsables des services de bibliothèques de « boucler la boucle » en procédant à l'évaluation des résultats obtenus. Cette « expérience » leur permettra d'évaluer concrètement l'opportunité d'instaurer un programme de gestion de la qualité des pratiques de formation documentaire basé sur une philosophie d'amélioration continue impliquant chacun des acteurs concernés. Cet exercice d'un processus d'évaluation sera conduit localement sous la gouverne de la direction du Service de la bibliothèque de chacun des établissements participants.

Mission des cercles de qualité[1]

La mission des cercles de qualité consiste à évaluer les résultats obtenus lors de la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire, et ce, à l'aide des rapports

[1] Un cercle de qualité est une méthode employée dans le cadre de la gestion de la qualité. Le but de cette méthode est de regrouper les personnes directement concernées par un problème donné afin d'en débattre. Connaissant leur travail mieux que quiconque, elles sont les mieux placées pour évaluer les résultats de

de qualité qui ont été générés par le groupe de recherche FODAR-CI. Le résultat de cette évaluation consistera, d'une part, à identifier les forces et les opportunités d'amélioration (problèmes) en matière de qualité des pratiques de formation documentaire pour les deux ou trois opportunités d'amélioration (problèmes) les plus importantes que vous aurez identifiées et d'autre part, à identifier et mettre en priorité les causes les plus importantes attribuables à ces problèmes.

Composition des cercles de qualité

Aux fins de cet exercice, nous recommandons de former des cercles de qualité composés de sept personnes, à savoir : la directrice ou le directeur du Service de la bibliothèque, deux bibliothécaires/formateurs[2], deux professeurs et deux étudiants. Une de ces personnes devra assumer le rôle de secrétaire pendant la réunion. Bien qu'il soit possible ultérieurement de créer des cercles de qualité associés à des départements spécifiques, il est proposé, dans le cadre de cet exercice, de ne constituer qu'un seul cercle de qualité qui procèdera à l'évaluation de l'ensemble des rapports de qualité transmis.

Durée de l'exercice du processus d'évaluation

Il est à prévoir que l'exercice d'évaluation des résultats de qualité par le cercle de qualité nécessitera une rencontre d'une durée de trois heures ou moins. Afin d'optimiser votre temps de travail, un canevas (sous forme de fichier) vous sera fourni dans le but de vous guider dans le processus d'évaluation. Ce canevas permettra aussi d'inscrire vos données au fur et à mesure du déroulement de la séance. Le but visé consiste à vous permettre de disposer du rapport de qualité dès la séance d'évaluation terminée, vous épargnant ainsi la nécessité de rédiger un compte-rendu distinct. En plus du temps requis pour procéder à l'évaluation des résultats de qualité, vous serez invité à participer à une formation d'une durée de trois heures sur le processus d'évaluation de la qualité (évaluation normative).

Étapes du processus d'évaluation des résultats de qualité

Le processus d'évaluation des résultats de qualité se divise généralement en cinq étapes :

qualités obtenus, d'en dégager les forces et les faiblesses et éventuellement de préciser les pistes de solution à intégrer dans un plan d'action.

[2] Le bibliothécaire/formateur est un bibliothécaire, un conseiller en information documentaire, un spécialiste en ressources documentaires, un technicien en documentation, etc., qui offre de la formation documentaire.

1. ***L'évaluation des résultats***, qui consiste à décomposer les scores globaux obtenus en ses éléments constitutifs (scores par critères de qualité) et à observer les relations entre eux.
2. ***L'identification des forces et des opportunités d'amélioration*** sur la base des résultats obtenus pour chacun des critères ou encore pour un regroupement de critères.
3. ***L'identification des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.***
4. ***La mise en priorité des causes nécessitant une intervention.*** (Le principe de Pareto stipule que 80 % des problèmes sont engendrés par 20 % des causes. En conséquence, il importe de s'ingénier à identifier les causes qui ont le plus d'impact sur le problème).
5. ***La formulation d'objectifs d'amélioration***.

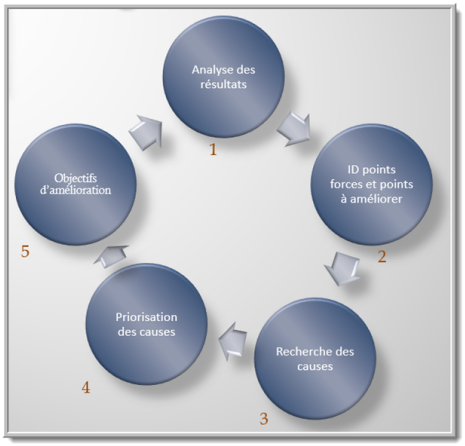


Figure 1 : Étapes du processus d'évaluation

Aux fins du présent projet, seule la liste des forces et des opportunités d'amélioration (résultats jugés insatisfaisants) ainsi que les causes identifiées seront transmises au groupe de recherche, qui procèdera à une compilation dans le but de dresser un portrait réseau. Afin d'assurer la confidentialité de ces données, ces listes ne seront pas publiées dans le rapport de recherche ni dans aucune publication. Seules les données couvrant l'ensemble du réseau le seront. En ce qui concerne l'étape 5, elle demeurera sous la gouverne de la direction du Service des bibliothèques de chacun des établissements qui désireront profiter de l'exercice afin de mettre en œuvre les actions nécessaires pour saisir l'opportunité d'améliorer les points faibles identifiés. En effet, il appartiendra à chaque direction du Service de la bibliothèque d'un établissement de décider si un plan d'action doit être établi en interne suite à l'évaluation des résultats obtenus. La mission du groupe de recherche FODAR-CI se limite à dégager un portrait réseau des forces et des opportunités d'amélioration en matière de pratiques de formation documentaire.

Les sous-sections suivantes décrivent plus précisément les tâches attendues des membres des cercles de qualité qui procèderont au processus d'évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire. Ces sous-sections sont les suivantes :

1. Évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire

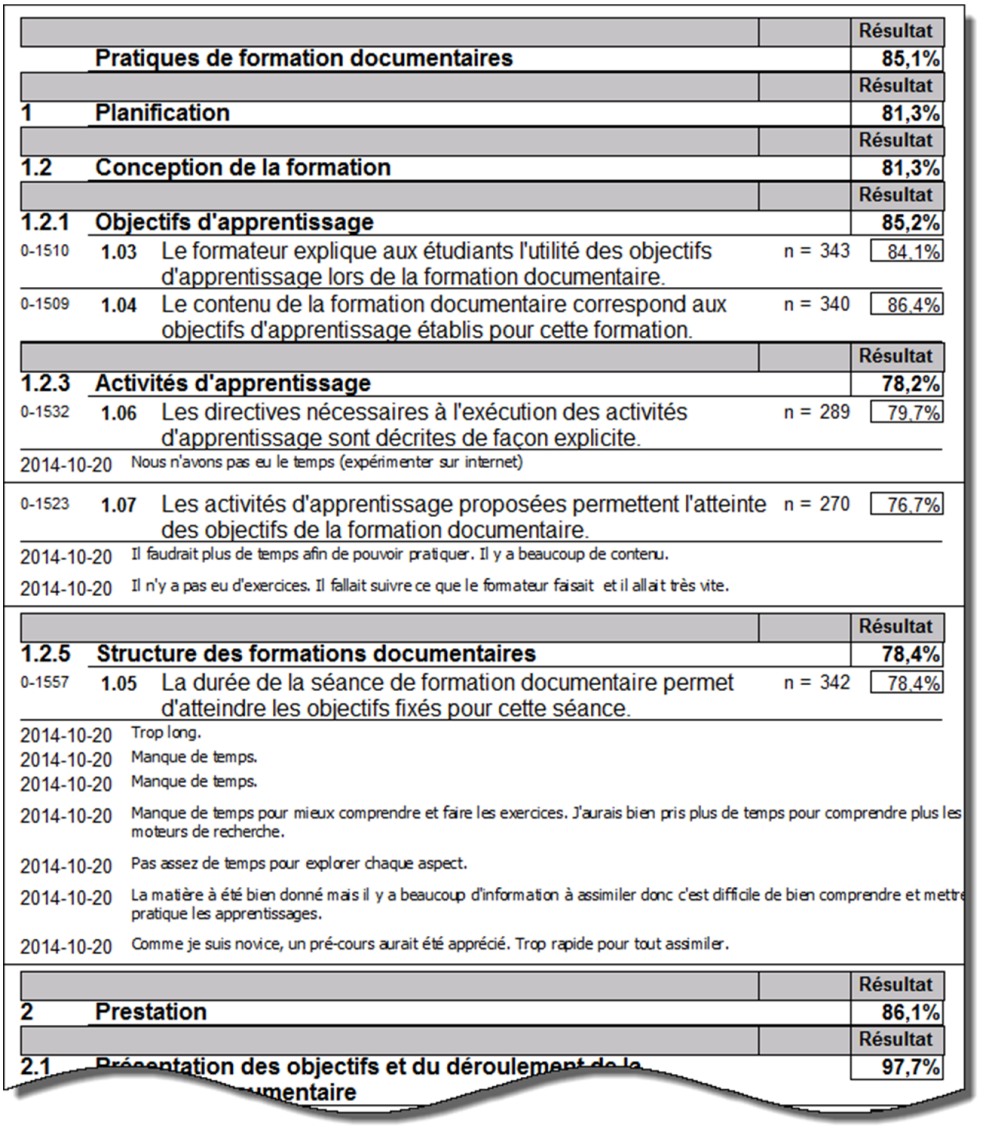
2. Identification des forces
3. Identification des opportunités d'amélioration
4. Identification des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.
5. Mise en priorité des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.
6. Expression des commentaires/recommandations des membres composant les cercles de qualité sur l'expérimentation de l'exercice et sur le déroulement du processus d'évaluation

Étape 1 : Évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire

Dans le contexte de notre projet de recherche, évaluer la qualité des pratiques de formation documentaire consiste à poser un jugement subjectif (mais significatif) sur les résultats de qualité obtenus lors de la phase de mesure. Ce processus d'évaluation doit nécessairement se dérouler dans chaque établissement participant car le fait d'émettre un tel jugement sur les résultats obtenus exige, de la part des membres des cercles de qualité, une bonne connaissance du contexte (milieu, culture organisationnelle, contraintes, ressources disponibles) dans lequel la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire a été effectuée. C'est précisément cette bonne connaissance du contexte qui permettra aux membres des cercles de qualité de donner un sens aux résultats obtenus.

Pour ce faire, nous vous soumettrons des rapports précisant les résultats globaux obtenus pour votre établissement ainsi que les résultats globaux obtenus pour l'ensemble des établissements du réseau. Dans le cadre de cet exercice, nous ne préciserons pas les résultats obtenus pour chaque discipline et pour chaque département participant et ce, dans le but explicite de ne pas permettre l'identification des bibliothécaires/formateurs et des professeurs ayant accepté de participer à l'étude lors de la phase de mesure.

Les résultats obtenus vous sont présentés comme suit :



			Résultat
	Pratiques de formation documentaires		**85,1%**
			Résultat
1	**Planification**		**81,3%**
			Résultat
1.2	**Conception de la formation**		**81,3%**
			Résultat
1.2.1	**Objectifs d'apprentissage**		**85,2%**
0-1510	**1.03** Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire.	n = 343	84,1%
0-1509	**1.04** Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.	n = 340	86,4%
			Résultat
1.2.3	**Activités d'apprentissage**		**78,2%**
0-1532	**1.06** Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite.	n = 289	79,7%
2014-10-20	Nous n'avons pas eu le temps (expérimenter sur internet)		
0-1523	**1.07** Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire.	n = 270	76,7%
2014-10-20	Il faudrait plus de temps afin de pouvoir pratiquer. Il y a beaucoup de contenu.		
2014-10-20	Il n'y a pas eu d'exercices. Il fallait suivre ce que le formateur faisait et il allait très vite.		
			Résultat
1.2.5	**Structure des formations documentaires**		**78,4%**
0-1557	**1.05** La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.	n = 342	78,4%
2014-10-20	Trop long.		
2014-10-20	Manque de temps.		
2014-10-20	Manque de temps.		
2014-10-20	Manque de temps pour mieux comprendre et faire les exercices. J'aurais bien pris plus de temps pour comprendre plus les moteurs de recherche.		
2014-10-20	Pas assez de temps pour explorer chaque aspect.		
2014-10-20	La matière à été bien donné mais il y a beaucoup d'information à assimiler donc c'est difficile de bien comprendre et mettre pratique les apprentissages.		
2014-10-20	Comme je suis novice, un pré-cours aurait été apprécié. Trop rapide pour tout assimiler.		
			Résultat
2	**Prestation**		**86,1%**
			Résultat
2.1	**Présentation des objectifs et du déroulement de la**		**97,7%**
	umentaire		

Figure 2 : Exemple d'un rapport précisant les résultats obtenus

La figure 2 présente un exemple de production d'un rapport de qualité. Dans cet exemple, nous pouvons visualiser les résultats obtenus pour les critères de qualité associés à la catégorie « Planification ». Cinq critères ont été associés à cette catégorie, soit les critères

1.03, 1.04, 1.05, 1.06 et 1.07 (deuxième numéro apparaissant à gauche du critère). Pour chacun des critères, le nombre de données saisies est indiqué (ex. : n = 327 pour le critère 1.03) ainsi que le résultat obtenu (ex. : 84,3% pour le critère 1.03). Lorsque des commentaires ont été émis par les répondants, ils sont précisés immédiatement au-dessous du critère auquel ils s'appliquent (ex. : 7 répondants ont émis des commentaires relatifs au critère 1.05). Finalement, le score global obtenu pour l'ensemble de la catégorie est précisé (résultat de 81,1% pour l'ensemble des critères composant la catégorie « Planification »).

Des résultats vous seront aussi présentés sous forme graphique (histogramme). La figure 3 en précise un exemple.

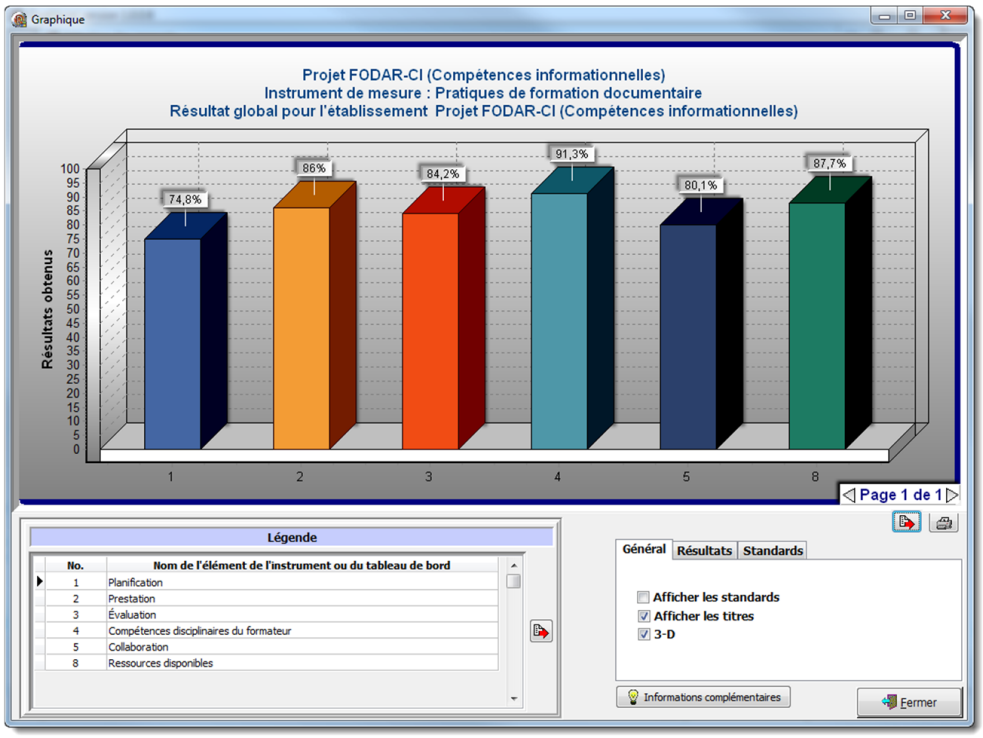


Figure 3 : Exemple de présentation graphique des résultats obtenus

Votre tâche consistera donc à poser un jugement de valeur sur chacun des résultats obtenus afin d'identifier les « bons » résultats (les forces) et les résultats vous

apparaissant insatisfaisants (qu'il est possible de traduire en opportunités d'amélioration). Malheureusement, ce jugement n'est pas aussi facile à poser qu'il n'en a l'air à première vue. Ce n'est pas parce qu'un résultat est supérieur à un autre qu'il est forcément « meilleur ». En effet, dans votre évaluation, il vous faudra tenir compte de plusieurs facteurs tels que :

- La confiance que vous accordez aux résultats obtenus;
- Le nombre de mesures effectuées;
- Le contexte organisationnel;
- Les contraintes du milieu;
- Les ressources disponibles (humaines, matérielles, financières, technologiques);
- L'aspect précis mesuré par un critère;
- Les commentaires des répondants (certains commentaires peuvent vous conduire à ignorer un résultat faible en raison d'une situation exceptionnelle).

Il n'existe actuellement aucune norme permettant de vous situer rapidement dans votre exercice qui consiste à évaluer si « *ce qui est* » (les résultats obtenus) correspond effectivement à « *ce qui devrait être* » (en référence à une norme ou un critère). C'est donc à vous, membres d'un cercle de qualité d'en arriver à un consensus au regard de l'évaluation des résultats qui vous sont soumis. Vous pourrez cependant compter sur les résultats globaux obtenus par l'ensemble des établissements participants afin de comparer les résultats obtenus en interne avec la moyenne des résultats obtenus dans l'ensemble du réseau.

Un élément important à prendre en considération lorsque vous procéderez à l'évaluation des résultats est le fait que tous les critères utilisés pour procéder à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire ont été validés par des bibliothécaires/formateurs et des professeurs du réseau de l'Université du Québec. Lors de cette phase de validation, un critère ne pouvait être retenu que s'il avait été jugé « Très important » ou « Important » par au moins 80% des bibliothécaires/formateurs ou des professeurs. Dit autrement, chacun des critères validés représente donc un aspect <u>important</u> de « *ce qui devrait être* » observé « normalement » dans la pratique quotidienne (exigences minimales) si l'on veut prétendre à des pratiques de formation documentaire dites « de qualité » au sens des experts consultés. Or, dans la vraie vie, en raison de contraintes multiples, il est difficile, voire utopique, d'atteindre des résultats de 100% pour tous les critères mesurés. Il faut donc « évaluer » si les écarts observés dénotent une situation problématique plus ou moins importante, ou encore, si les écarts observés ne traduisent tout simplement que ce qui est « possible » d'atteindre dans un contexte

particulier. Lorsque vous êtes en présence d'un résultat de 80%, il ne faudrait pas y voir un résultat « Très bien » ou « Bien » comme dans le cas d'un examen, mais plutôt de considérer que pour un critère jugé « Très important » ou « Important » pour préciser la qualité des pratiques de formation documentaire, nous n'arrivons pas à le satisfaire dans 20% des cas! … Considéré sous cet angle … c'est beaucoup!

Étape 2 : Identification des forces

Très souvent, dans les exercices de mesure et d'évaluation de la qualité, on ne vise uniquement que l'identification des « faiblesses » pour pouvoir les corriger (ou trouver des « fautifs »!). Or, dans le cadre d'une philosophie d'amélioration continue, l'exercice d'évaluation de la qualité doit permettre l'identification des forces et ce, dans le but explicite de démontrer l'excellence de nos pratiques. Il s'agit là d'un exercice des plus valorisants pour les équipes impliquées.

Pour identifier les « forces », il faut faire l'inventaire des résultats les plus élevés qui ont été atteints (généralement près ou égal à 100%). Un résultat plus faible pourrait aussi être interprété comme une force si, par exemple, vous pouvez démontrer que le résultat obtenu a été atteint malgré le fait que vous ne disposiez pas des ressources nécessaires ou que vous avez dû composer avec des contraintes importantes. Encore ici, il s'agit d'un jugement subjectif porté sur les résultats et ce, en toute connaissance de cause des éléments importants du contexte à prendre en compte. Il faut éviter de tomber dans le piège d'établir des règles rigides telles que « tout résultat supérieur ou égal à 95% » sera considéré comme une force. En effet, encore ici, il faut prendre en compte tous les facteurs précisés à l'étape 1. Par exemple, si pour le critère suivant : » « *Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis* » on obtient un résultat de 95%, peut-on considérer qu'il s'agit d'une force si dans 5% des cas, le contenu de la formation ne correspond pas aux objectifs d'apprentissage ? Une force doit donc traduire l'excellence dans l'atteinte d'un critère de qualité. Les forces sont donc identifiées par l'inventaire des critères pour lesquels les résultats obtenus traduisent l'excellence au sens des membres du cercle de qualité. Au besoin, les forces peuvent être précisées plus globalement que par une simple énumération de critères dont les résultats obtenus apparaissent excellents, plusieurs critères pouvant être regroupés pour traduire un aspect particulier des pratiques de formation documentaire.

Étape 3 : Identification des opportunités d'amélioration

L'identification des opportunités d'amélioration consiste à identifier les points que l'on désire améliorer. Pour ce faire, il faut identifier les critères pour lesquels les résultats sont jugés insatisfaisants. Une fois identifiés, l'analyse de ces critères (par regroupement ou par association) permet généralement d'identifier un ou des problèmes expliquant les résultats obtenus. Par exemple un problème de collaboration entre professeurs et bibliothécaires/formateurs ou encore, un problème de planification des séances de formation documentaires peuvent affecter les résultats obtenus pour plusieurs critères de qualité. L'identification des opportunités d'amélioration se concrétise donc par l'établissement d'une liste de problèmes expliquant les résultats obtenus. Cette liste doit être ordonnée en fonction de l'importance des problèmes identifiés (le premier problème de la liste étant jugé le plus important).

Étape 4 : Identification des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.

Une fois que les problèmes ont été identifiés et ordonnés par ordre de priorité que vous leur avez accordée, vous procéderez à une analyse des facteurs en cause afin d'identifier l'ensemble des causes potentielles pouvant expliquer un problème ou un dysfonctionnement. Pour ce faire, vous utiliserez une technique très répandue dans le domaine de l'évaluation de la qualité, le diagramme d'Ishikawa (aussi connu en anglais par « fishbone diagram »). Un exemple d'un diagramme d'Ishikawa vous est présenté à la figure 4. L'exercice est le suivant : (1) – Préciser le problème ou le dysfonctionnement à étudier et, (2) – Lors d'un exercice de remue-méninges, identifier toutes les causes possibles (peu importe leur importance) et les associer à chacune des catégories proposées par Ishikawa (une technique mnémonique a fait en sorte que le nom de toutes les catégories proposées débutent par la lettre « M », d'où l'appellation des « 5M du diagramme d'Ishikawa »), à savoir :

- **Main d'œuvre** : (ressources humaines et professionnelles) : Disponibilité, diversité, expertise des ressources professionnelles, compétences initiales des étudiants, …;
- **Matériel** : (équipements) : Disponibilité et qualité des équipements, disponibilité et qualité des technologies utilisées, …;
- **Méthode** : (techniques et procédures) : Méthodes pédagogiques, communications, collaboration interprofessionnelle et interservices …;
- **Milieu** : Environnement physique, lumière, bruit, locaux (disponibilité, fonctionnalité), …;

- **Management** (pratiques organisationnelles) : Pratiques de gestion, structure organisationnelle, organisation et fonctionnement des services complémentaires (service d'aide aux étudiants, services informatiques, …);

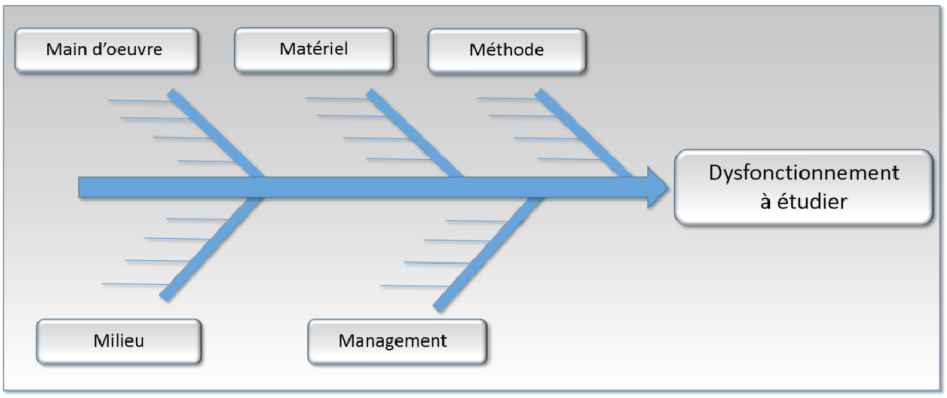


Figure 4 : Structure du diagramme d'Ishikawa

Vous aurez compris que le diagramme d'Ishikawa a d'abord été conçu pour une utilisation dans l'industrie. Il vous est loisible, en tant que membres d'un cercle de qualité, de l'adapter au contexte de l'évaluation des pratiques de formation documentaire. C'est le principe et l'exercice qui importent ici. Cette étape permet donc de produire un diagramme d'Ishikawa complété. Un fichier qui vous sera fourni vous permettra de le compléter séance tenante. Selon le temps qui vous est imparti pour la tenue du cercle de qualité, vous pouvez produire un diagramme d'Ishikawa pour les deux (ou trois) problèmes les plus importants identifiés à l'étape 3.

Étape 5 : Mise en priorité des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.

À l'étape précédente, les diagrammes d'Ishikawa complétés vous ont permis d'identifier toutes les causes potentielles permettant d'expliquer un dysfonctionnement particulier. Vous aurez remarqué que les causes identifiées diffèrent en importance et surtout, dans l'influence de leur relation de cause à effet relativement à l'explication du dysfonctionnement étudié. Il s'avère donc inconcevable d'attaquer de front toutes les causes identifiées dans le but de corriger un dysfonctionnement particulier, l'efficience en prendrait pour son rhume! À cet effet, le principe de *Pareto* s'appuie sur la règle du 20/80

qui précise que 20% des causes engendrent 80% des problèmes, ou encore que 20% des efforts (bien ciblés) engendrent 80% des résultats. Ce principe permet de comprendre l'économie de ressources que l'on peut effectuer si l'on planifie un plan d'actions ciblés reposant précisément sur les « bonnes » causes. Pour ce faire, Pareto recommande d'ordonner par ordre d'importance les principales causes associées à un dysfonctionnement, ce qui permet d'identifier rapidement les causes exerçant l'influence la plus importante sur un problème (ou sur sa résolution, si l'on parvient à les modifier). La figure 5 présente un diagramme de *Pareto* permettant d'expliquer ce principe.

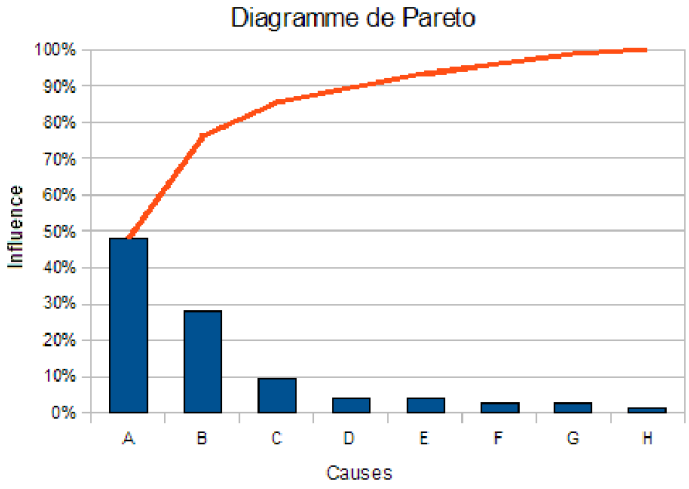


Figure 5 : Diagramme de Pareto

Cet exemple de diagramme de Pareto permet de représenter graphiquement l'influence, exprimée en pourcentage, que peuvent exercer les causes associées à un problème (causes « A » à « H »). Une fois ordonnées par leur ordre d'importance, relativement à l'influence que chacune des causes exerce sur le problème, le choix des causes sur lesquelles investir nos ressources devient évident. Par exemple, en additionnant les causes A (près de 50% d'influence), B (près de 30% d'influence) et C (10% d'influence), nous obtenons près de 85% d'influence sur le problème observé. La courbe affichée dans le haut du graphique précise la somme, en pourcentage, de l'influence accordée à chacune des causes identifiées au fur et à mesure qu'on les additionne.

Dans l'exercice qui vous est demandé ici, il suffit d'ordonner, par ordre de priorité de l'influence que vous leur accordez, les cinq causes les plus importantes que vous attribuez aux deux ou trois problèmes identifiés à l'étape 3.

Étape 6 : Expression des commentaires/recommandations des membres composant les cercles de qualité sur l'expérimentation de l'exercice et sur le déroulement du processus d'évaluation

Une fois le processus d'évaluation terminée, nous vous demanderons d'exprimer vos commentaires/recommandations sur l'expérimentation de l'exercice et sur le déroulement du processus d'évaluation. Vos commentaires nous aiderons à formuler des recommandations aux établissements désireux d'implanter un processus d'évaluation continue de la qualité des pratiques de formation documentaire. Dans un premier temps, nous vous demandons de vous exprimer en table ronde à la fin de la rencontre du cercle de qualité. Dans un deuxième temps, suite à la réception du rapport d'évaluation de votre établissement, nous vous acheminerons un courriel vous invitant à nous faire part de commentaires/recommandations qui pourront être traités de manière plus confidentielle par le groupe de recherche.

Conclusion

Le présent document avait pour but de préciser les modalités relatives à la tenue des cercles de qualité dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec participant au projet de recherche FODAR-CI (2014-2015). La mise en commun des fruits du travail des cercles de qualité de chacun des établissements permettra de dégager un portrait des forces et des opportunités d'amélioration de l'ensemble du réseau. Ce portrait permettra d'enrichir les livrables auxquels nous nous sommes engagés à transmettre à chacun des établissements composant le réseau de l'Université du Québec, à savoir :

- la liste des critères validés auprès des bibliothécaires/formateurs et des professeurs;
- les questionnaires permettant de mesurer la qualité des formations documentaires;
- les questionnaires permettant de mesurer la qualité de la collaboration interprofessionnelle en matière de pratiques de formation documentaire;
- la liste des meilleures pratiques recensées en matière de formations documentaires;

- la liste des forces et des opportunités d'amélioration en matière de qualité des pratiques de formation documentaire, telles qu'elles ont été identifiées dans les établissements participants;
- un rapport de recherche.

Il est espéré que les fruits de notre recherche permettront à chacune des directions du Service de la bibliothèque des établissements du réseau d'entamer des démarches d'amélioration continue de la qualité des pratiques de formation documentaire, et ce, sur la base de la collaboration interprofessionnelle de tous les acteurs impliqués. Ce projet n'aurait d'ailleurs pas pu voir le jour n'eût été la collaboration entre les professeurs, les bibliothécaires/formateurs, les étudiants et les directions du Service de la bibliothèque de chacun des établissements ayant contribué à son financement.

Annexe 17 : Guide de rédaction de la synthèse des évaluations des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire

Université du Québec

ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES PRATIQUES DE FORMATION DOCUMENTAIRE LIÉES AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES CHEZ LES ÉTUDIANTS DU RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Guide de rédaction de la synthèse des évaluations des résultats de qualité des pratiques de formation documentaire

Document de référence déposé
à l'intention des

Membres des cercles de qualité de chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec participant à l'évaluation des résultats obtenus

Par

Guy Bélanger, Ph. D.
Professeur

Université du Québec à Rimouski
Février 2015

PROJET FODAR – CI 2014-2015

Introduction

Ce document a pour but de guider les membres composant les cercles de qualité qui procèderont à l'évaluation des résultats de qualité obtenus dans leur établissement. Il est fortement recommandé qu'il soit utilisé en projection pendant la tenue de la séance car il permettra de guider les travaux du cercle de qualité de manière très opérationnelle. Pour ce faire, il importe de désigner un membre du cercle de qualité qui agira à titre de secrétaire de réunion en inscrivant les données directement dans ce fichier qui consiste en un canevas qui servira également de rapport d'évaluation du cercle de qualité. Compléter les tableaux proposés dans ce canevas séance tenante éliminera le besoin de rédiger un rapport d'évaluation ultérieurement. Une fois la rencontre terminée, il suffira de transmettre ce fichier directement au responsable scientifique du projet de recherche, M. Guy Bélanger (Guy_Belanger@uqar.ca).

Les travaux du cercle de qualité se divisent en 6 étapes :

1. Évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire
2. Identification des forces
3. Identification des opportunités d'amélioration
4. Identification des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.
5. Mise en priorité des causes attribuables aux opportunités d'amélioration.
6. Transmettre vos commentaires/recommandations sur l'expérimentation et sur le déroulement du processus d'évaluation

Ce document précise les directives et permet de saisir les données requises pour compléter chacune des étapes proposées.

Avant de débuter, les tableaux suivant doivent être remplis. Les données requises nous permettront d'établir une synthèse des évaluations à l'échelle du réseau UQ. Nous demandons les coordonnées de la personne agissant à titre de secrétaire de réunion au cas où nous aurions besoin d'informations complémentaires lors de la rédaction de notre synthèse.

Nom de l'établissement :			
Date de la tenue du cercle de qualité :			
Nombre de personnes constituant le cercle de qualité	Bibliothécaire/formateurs	Professeurs	Étudiants
Coordonnées de la personne agissant à titre de secrétaire de réunion	Nom :		
	Titre :		
	No. Tél. :		
	Courriel :		
Durée de la rencontre :			

Veuillez maintenant inscrire les coordonnées (nom et courriel) de chacun des membres composant le cercle de qualité autres que le directeur du Service de la bibliothèque en précisant la fonction de chacun.

	Fonction	Coordonnées
1	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici
2	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici
3	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici
4	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici
5	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici
6	☐ Étudiant ☐ Bibliothécaire/formateur ☐ Professeur	Inscrire le nom ici Inscrire le courriel ici

Étape 1 : Évaluation des résultats de la qualité des pratiques de formation documentaire

Cette étape consiste principalement à faire un tour de table afin de permettre à chaque membre de s'exprimer sur l'évaluation qu'il fait des résultats qui lui ont été présentés dans les rapports de qualité soumis. Cette discussion est essentielle car elle permettra de mettre en relief les considérations les plus significatives sur lesquelles reposent les jugements de chacun des membres du cercle de qualité. Cette discussion permettra d'identifier sommairement les principales forces et opportunités d'amélioration en matière de qualité des pratiques de formation documentaire.

Étape 2 : Identification des forces

Une force consiste en un aspect (un critère de qualité ou un ensemble de critères de qualité regroupés sous un thème) qui, selon l'évaluation que vous en faites, traduit *l'excellence* dans les pratiques de formation documentaire. Pensez, par exemple, au barème de notation utilisé pour l'évaluation des étudiants dans les cours : *Excellent*; *très bien*; *bien*; *échec*. L'excellence représente donc un aspect que vous considérez

comme étant de meilleure qualité qu'un aspect qui vous apparait « *Très bien* ». Nous vous demandons d'inscrire les forces identifiées et de les classer selon leur magnitude, les forces démontrant un degré plus élevé d'excellence apparaissant en premier.

Veuillez inscrire les forces que vous avez identifiées dans la grille suivante :

Liste des forces identifiées (ordonnées par leur magnitude)
1. Inscrire les forces identifiées ici… 2. …

Étape 3 : Identification des opportunités d'amélioration

Tout comme les forces, les opportunités d'amélioration (problèmes) consistent en un aspect (un critère de qualité ou un ensemble de critères de qualité regroupés sous un thème) dont les résultats vous apparaissent insuffisants, nécessitant, de ce fait, une analyse un peu plus approfondie permettant de traduire cette « faiblesse » en « opportunité d'amélioration ». À cette étape, vous établissez la liste des opportunités d'amélioration qui vous apparaissent les plus importantes et vous les classez selon leur degré d'importance (ou encore sur le besoin d'agir plus ou moins rapidement sur la résolution de cette situation).

Veuillez inscrire les opportunités d'amélioration (problèmes) que vous avez identifiées dans la grille suivante :

Liste des opportunités d'amélioration (problèmes) identifiées (ordonnées par leur degré d'importance)
1. Inscrire les opportunités d'amélioration (problèmes) ici… 2. …

Étapes 4 et 5: Identification et mise en priorité des causes attribuables aux opportunités d'amélioration sélectionnées

Ces deux étapes ont été jumelées car les travaux s'effectueront simultanément. Il s'agit de reprendre les deux ou trois premières opportunités d'amélioration identifiées (selon le temps dont vous disposerez) et pour chacune, il faudra, dans un premier temps, identifier l'ensemble des causes potentielles et de les regrouper en vous guidant sur la classification d'Ishikawa.

Dans un deuxième temps, il vous sera demandé de préciser les principales causes et de les classer selon leur degré d'influence sur une opportunité d'amélioration/problème retenu,

Voici les « 5M » du diagramme d'Ishikawa suivis d'une brève description des causes potentielles pouvant leur être associées :

- **Main d'œuvre** : (ressources humaines et professionnelles) : Disponibilité, diversité, expertise des ressources professionnelles, compétences initiales des étudiants, ...;
- **Matériel** : (équipements) : Disponibilité et qualité des équipements disponibles, disponibilité et qualité des technologies utilisées, ...;
- **Méthode** : (techniques et procédures) : Méthodes pédagogiques, communications, collaboration interprofessionnelle et interservices ...;
- **Milieu** : Environnement physique, lumière, bruit, locaux (disponibilité, fonctionnalité), ...;
- **Management** (pratiques organisationnelles) : Pratiques de gestion, structure organisationnelle, organisation et fonctionnement des services complémentaires (service d'aide aux étudiants, services informatiques, ...);
- **Autre** : Au besoin, pour toute autre cause qui vous apparaîtrait difficile à classer dans les catégories précédentes.

Le classement des causes dans l'une ou l'autre des catégories proposées par Ishikawa n'exige pas une rigueur absolue. L'exercice a uniquement pour but de vous aider à rechercher et à classifier des causes potentielles dans chacun des aspects affectant la qualité des pratiques de formation documentaire.

Veuillez compléter les tableaux suivants :

Opportunité d'amélioration/problème retenu #1

Opportunité d'amélioration/problème		
• Inscrire la première opportunité d'amélioration (problème) retenue ici		
Main d'œuvre : (ressources humaines et professionnelles) • Inscrire les causes ici • ...	**Matériel :** (équipements) • Inscrire les causes ici • ...	**Méthode :** (techniques et procédures) • Inscrire les causes ici • ...
Milieu (environnement physique) • Inscrire les causes ici • ...	**Management** (pratiques organisationnelles) • Inscrire les causes ici • ...	Autre • Inscrire les causes ici • ...

Opportunité d'amélioration/problème retenu #1

Liste des causes associées au problème #1 (ordonnées par leur degré d'influence)
1. Inscrire ici principales les causes identifiées et ordonnées par leur degré d'influence sur le problème retenu. 2. …

Opportunité d'amélioration/problème retenu #2

Opportunité d'amélioration/problème		
• Inscrire la première opportunité d'amélioration (problème) retenue ici		
Main d'œuvre : (ressources humaines et professionnelles) • Inscrire les causes ici • …	**Matériel :** (équipements) • Inscrire les causes ici • …	**Méthode :** (techniques et procédures) • Inscrire les causes ici • …
Milieu (environnement physique) • Inscrire les causes ici • …	**Management** (pratiques organisationnelles) • Inscrire les causes ici • …	Autre • Inscrire les causes ici • …

Opportunité d'amélioration/problème retenu #2

Liste des causes associées au problème #2 (ordonnées par leur degré d'influence)
1. Inscrire ici les causes identifiées et ordonnées par leur degré d'influence sur le problème retenu. 2. …

Opportunité d'amélioration/problème retenu #3

Opportunité d'amélioration/problème		
• Inscrire la première opportunité d'amélioration (problème) retenue ici		
Main d'œuvre : (ressources humaines et professionnelles) • Inscrire les causes ici • …	**Matériel :** (équipements) • Inscrire les causes ici • …	**Méthode :** (techniques et procédures) • Inscrire les causes ici • …
Milieu (environnement physique) • Inscrire les causes ici • …	**Management** (pratiques organisationnelles) • Inscrire les causes ici • …	**Autre** • Inscrire les causes ici • …

Opportunité d'amélioration/problème retenu #3

Liste des causes associées au problème #3 (ordonnées par leur degré d'influence)
1. Inscrire ici les causes identifiées et ordonnées par leur degré d'influence sur le problème retenu. 2. …

Étape 6 : Transmettre vos commentaires/recommandations sur l'expérimentation et sur le déroulement du processus d'évaluation

Au terme de la séance d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, nous vous prions de nous transmettre vos commentaires concernant votre expérimentation du processus d'évaluation et du déroulement de la séance, ainsi que vos recommandations concernant une mise en œuvre éventuelle d'un processus d'évaluation continue de la qualité des pratiques de formation documentaire. Veuillez préciser vos commentaires/recommandations dans le tableau suivant.

Commentaires/recommandations
1. Inscrire ici vos commentaires et vos recommandations ici. 2. …

Annexe 18 : Certificat d'éthique CÉR-84-573 obtenu du Comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'UQAR pour la phase d'expérimentation du processus d'évaluation

UQAR
Université du Québec à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Guy Bélanger
Unité de recherche :	Sciences infirmières
Titre du projet :	Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire liées au développement des compétences informationnelles chez les étudiants du réseau de l'Université du Québec
Commentaires :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes **de l'Énoncé de politique des trois Conseils** : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-84-573
Période de validité du certificat :	Du 03-03-2015 au 02-03-2016

Michel Bélanger, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : Sur courriel

Annexe 19 : Rapport de qualité des pratiques de formation documentaire produit à l'échelle du réseau de l'Université du Québec

Université du Québec

Projet FODAR-CI - Réseau Université du Québec

Rapport de qualité

Projet FODAR-CI - Réseau Université du Québec

Instrument de mesure
Pratiques de formation documentaire
Version 2014
Mis-à-jour le : 21/10/2014
Auteur : Projet FODAR-CI 2014-2015
Source : Université du Québec
Instrument validé

Projet FODAR - Compétences informationnelles Rapport imprimé le 04/03/2015 14:20:39

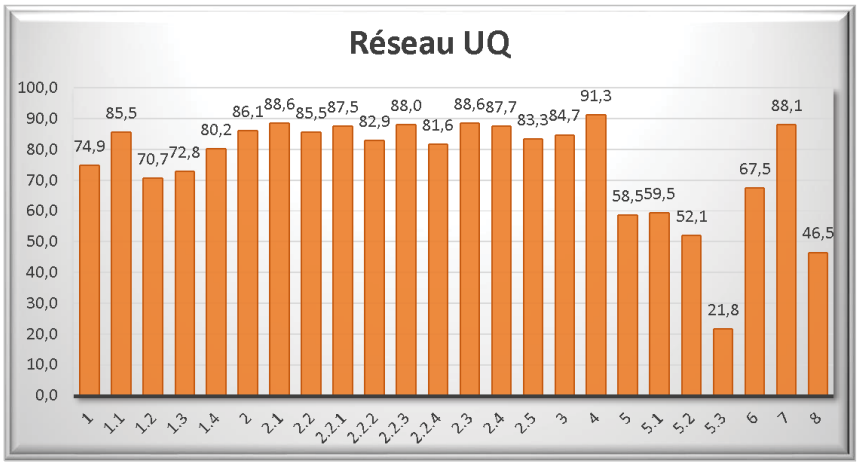
Le présent rapport de qualité se divise en trois parties. La première présente un sommaire des résultats obtenus pour chaque facette mesurée des pratiques de formation documentaire. Ces résultats sont présentés sous forme d'un histogramme affichant les résultats par l'ensemble des établissements du réseau de l'Université du Québec. La légende utilisée pour identifier les bâtonnets de l'histogramme est présentée sous forme de tableau au bas de l'histogramme. Dans la seconde partie, un rapport détaillé précise les résultats obtenus pour chaque critère mesuré[1]. Cette partie du rapport permet de visualiser le regroupement des critères de qualité ayant permis de présenter les résultats sommaires de la première partie. Finalement, dans la troisième partie de ce rapport sont présentés les commentaires d'ensemble[2] des étudiants ayant évalué des formations documentaires ainsi que les commentaires d'ensemble émis par les bibliothécaires/formateurs et les professeurs qui ont répondu aux questionnaires portant sur la collaboration interprofessionnelle.

Il importe de préciser que tous les résultats affichés ont été calculés à partir des résultats obtenus par chacun des critères associés à un élément, incluant les critères associés à ses sous-éléments le cas échéant. Un résultat n'est donc pas le calcul d'une moyenne des résultats obtenus pour des sous-éléments. Cette méthode de calcul permet de générer des résultats plus précis car le nombre de critères mesurés ou associés à un élément peut grandement varier d'un élément à l'autre. C'est ce qui explique que, pour un élément qui se subdivise en sous-éléments, le résultat global ne correspond pas à la moyenne des résultats affichés pour les sous-éléments.

[1] Seuls les critères ayant pu être opérationnalisés pour la mesure de la qualité des formations documentaires et de la collaboration interprofessionnelle sont présentés dans ce rapport de qualité.

[2] Un commentaire "d'ensemble" réfère à un commentaire émis par un répondant sur l'ensemble du questionnaire soumis ou encore, un commentaire émis sur l'ensemble du projet FODAR-CI. Les commentaires spécifiques à un critère particulier sont, quant à eux, présentés immédiatement à la suite de l'énoncé du critère dans la seconde partie du rapport.

Résultats (%) obtenus pour chaque facette mesurée des pratiques de formation documentaire



	Réseau UQ
Ensemble des pratiques de formation documentaire	**81,8**
1. Conception de la formation	74,9
1.1 Objectifs d'apprentissage	85,5
1.2 Méthodes d'enseignement	70,7
1.3 Activités d'apprentissage	72,8
1.4 Structure des formations documentaires	80,2
2. Prestation	86,1
2.1 Présentation des objectifs et du déroulement de la formation	88,6
2.2 Efficacité de la communication	85,5
2.2.1 Stratégies favorisant la communication	87,5
2.2.2 Clarté de la présentation	82,9
2.2.3 Matériel de présentation	88,0
2.2.4 Interaction avec les étudiants	81,6
2.3 Gestion du temps	88,6
2.4 Disponibilité du formateur	87,7
2.5 Gestion des imprévus	83,3
3. Évaluation des apprentissages	84,7
4. Connaissances disciplinaires du formateur	91,3
5. Collaboration	58,5
5.1 Collaboration avec l'enseignant universitaire	59,5
5.2 Collaboration entre formateurs	52,1
5.3 Collaboration (autres)	21,8
6. Formation initiale et continue	67,5
7. Infrastructure	88,1
8. Charge de travail du formateur	46,5

Facette mesurée :			Résultat
	Pratiques de formation documentaires		81,8%
Facette mesurée :			**Résultat**
1	Conception de la formation		74,9%
Facette mesurée :			**Résultat**
1.1	Objectifs d'apprentissage		85,5%
0-1510	**1.03** Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire.	n = 362	84,4%
0-1509	**1.04** Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.	n = 359	86,6%
Facette mesurée :			**Résultat**
1.2	Méthodes d'enseignement		70,7%
0-1519	**4.01** Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont diversifiées.	n = 354	72,2%
(Étudiant)	Exposé magistral seulement		
0-1516	**4.02** Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire.	n = 354	63,3%
0-1513	**5.02** Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.	n = 341	76,9%
(Étudiant)	La formation était très claire.		
(Étudiant)	Il était difficile de lire les diaporamas.		
Facette mesurée :			**Résultat**
1.3	Activités d'apprentissage		72,8%
0-1532	**1.06** Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite.	n = 301	79,7%
(Étudiant)	Nous n'avons pas eu le temps (expérimenter sur internet)		
0-1523	**1.07** Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire.	n = 282	76,7%
(Étudiant)	Il faudrait plus de temps afin de pouvoir pratiquer. Il y a beaucoup de contenu.		
(Étudiant)	Il n'y a pas eu d'exercices. Il fallait suivre ce que le formateur faisait et il allait très vite.		
0-1538	**2.15** Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.	n = 242	90,5%
(Étudiant)	Pas en quantité suffisante.		
(Étudiant)	Manque de poste d'ordinateur pour la recherche.		
0-1534	**2.16** Les étudiants ont accès aux corrigés des activités d'apprentissage proposées.	n = 150	74,7%
(Étudiant)	A remettre plus tard.		
(Étudiant)	Ça aurait été d'un grand aide d'avoir des petites exercices.		
0-1529	**2.17** Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.	n = 338	53,3%
0-1525	**3.04** Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des activités d'apprentissage dans les ressources en ligne.	n = 346	73,4%

(Étudiant) En classe, pas d'ordinateur.

(Étudiant) Aucun élève n'a eu le temps de terminer, mais elle a pris l'initiative de terminer l'activité, car la classe dérivait du sujet.

(Étudiant) Il y a seulement eu un mini exercice.

(Étudiant) Quelques uns seulement

0-1536	**3.05**	Le temps accordé pour les activités d'apprentissage est adéquat.	n = 254	75,7%

(Étudiant) Il y a eu un exercice de feu donc pas de temps pour les exercices.

(Étudiant) Présentation rapide, pas assez de temps!

0-1533	**3.06**	Lors de la formation documentaire, le formateur s'assure que les étudiants exécutent bien les tâches demandées (exercices, résolution de problèmes, etc.).	n = 247	74,4%
0-1527	**4.03**	Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées.	n = 243	64,2%

(Étudiant) Est-ce que le fait de naviguer en même temps que le formateur consiste en un exercice?

(Étudiant) Nous avons fait quelques exercices en lien avec les bases de données, mais l'ensemble revenaient au même.

0-1535	**4.04**	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.	n = 236	71,5%
0-1531	**4.07**	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.	n = 347	66,3%

(Étudiant) Oui mais pas en lein avec le quiz

0-1526	**5.03**	Les activités d'apprentissage proposées permettent la compréhension des notions enseignées.	n = 230	73,4%

(Étudiant) les exercices sont à venir

(Étudiant) Aucun exercice a été fait.

(Étudiant) Des exercices dirigés auraient été plus efficaces.

0-1524	**5.04**	Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découverte, etc.).	n = 232	75,3%

(Étudiant) Les exercices sont à venir.

(Étudiant) Avoir eu plus de temps à notre disposition il aurait été pertinent de faire l'expérimentation des bases de données en sa présence.

0-1537	**5.06**	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées.	n = 93	88,2%

Facette mesurée :			Résultat
1.4	**Structure des formations documentaires**		**80,2%**
0-1553	**5.01**	Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique. n = 341	85,3%
0-1557	**6.11**	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance. n = 454	76,3%

(Étudiant) Trop long.

(Étudiant) Manque de temps.

(Étudiant) Manque de temps.

(Étudiant)	Manque de temps pour mieux comprendre et faire les exercices. J'aurais bien pris plus de temps pour comprendre plus les moteurs de recherche.
(Enseignant)	C'est davantage une question de fréquence que de durée. Il faudrait que les étudiants aient « fréquemment » (quelque fois dans la session) la chance de réinvestir concrètement pendant leur formation.
(Étudiant)	Pas assez de temps pour explorer chaque aspect.
(Étudiant)	La matière à été bien donné mais il y a beaucoup d'information à assimiler donc c'est difficile de bien comprendre et mettre en pratique les apprentissages.
(Bibliothécaire/Formateur)	J'adapte les objectifs en fonction du temps disponible.
(Bibliothécaire/Formateur)	Oui, car j'adapte le contenu à la durée octroyée.
(Étudiant)	Comme je suis novice, un pré-cours aurait été apprécié. Trop rapide pour tout assimiler.

		Facette mesurée :		Résultat
2	**Prestation**			**86,1%**
		Facette mesurée :		**Résultat**
2.1	**Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire**			**88,6%**
0-1562	**1.02**	Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation documentaire.	n = 369	97,3%
0-1563	**2.02**	Le déroulement de la formation documentaire est présenté au début de chaque séance.	n = 350	87,6%
0-1564	**2.03**	Le déroulement de la formation documentaire présenté est respecté.	n = 335	89,6%
0-1565	**2.04**	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.	n = 142	89,6%
0-1566	**2.05**	Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.	n = 124	62,1%
		Facette mesurée :		**Résultat**
2.2	**Efficacité de la communication**			**85,5%**
		Facette mesurée :		**Résultat**
2.2.1	**Stratégies favorisant la communication**			**87,5%**
0-1575	**2.10**	Le formateur est accueillant.	n = 349	94,3%
(Étudiant)		Vraiment très gentille.		
0-1571	**2.11**	Le formateur est empathique.	n = 344	90,4%
0-1567	**2.12**	Le formateur est à l'aise devant la classe.	n = 350	92,1%
0-1580	**2.13**	Lors de la formation documentaire, le formateur s'adapte aux besoins des étudiants (exprimés de façon verbale ou non verbale).	n = 343	88,3%
0-1577	**3.03**	Le formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction).	n = 349	97,1%
0-1572	**3.15**	Le formateur est respectueux.	n = 343	97,8%
0-1568	**4.13**	Le débit de la voix du formateur est approprié.	n = 347	82,2%
(Étudiant)		Trop rapide		
(Étudiant)		débit rapide mais correct.		
(Étudiant)		Le débit était un peu rapide.		
(Étudiant)		Beaucoup trop vite.		
0-1569	**4.14**	Le volume de la voix du formateur est approprié.	n = 346	84,1%
(Étudiant)		Une voix plus portante aiderait à susciter mieux l'attention des étudiants.		

(Étudiant) Un peu plus fort.

0-1570	**4.15**	Le formateur établit un contact visuel avec les étudiants.	n = 346	89,3%
0-1574	**4.16**	Le formateur est encourageant.	n = 347	82,1%
0-1578	**5.07**	Le formateur s'exprime en lisant ses notes le moins possible (incluant le matériel de présentation).	n = 338	86,2%

(Étudiant) Il n'était pas claire de savoir ce que nous devions retenir ou bien la logique n'était claire. Aucun lien entre l'examen et le contenue de l'info. TRÈS décevant.

0-1579	**5.10**	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.	n = 336	70,5%

(Étudiant) La présentation était dans le noir(lumières éteintes). Impossible de prendre des notes.

(Étudiant) Je trouve qu'elle est allée un peu vite à certains moments. Mais en nous laissant le power point utilisé et tout les liens nécessaires je crois être aisément en mesure de me débrouiller.

0-1576	**5.14**	Le formateur est dynamique.	n = 331	81,4%

(Étudiant) ne parlait pas assez fort (je n'entandais rien) et regardait sa feuille.

(Étudiant) Très dynamique malgré la matière +- plate.

(Étudiant) TROP!

(Étudiant) Parle trop vite.

0-1573	**5.15**	Le formateur est facile d'approche.	n = 331	88,2%

Facette mesurée :		Résultat
2.2.2 Clarté de la présentation		**82,9%**

0-1588	**1.14**	Le formateur répond clairement aux questions des étudiants.	n = 360	86,0%

(Étudiant) Il n'y a pas eu beaucoup de questions posées.

(Étudiant) Lorsque j'ai fait mes recherches en individuel, j'ai trouvé qu'il me manquait certaines informations.

(Étudiant) Peut de temps accordé aux questions. Réponses pas claires. Le formateur parle trop vite. A l'air pressé.

0-1581	**3.11**	Les explications et les directives émises par le formateur sont claires.	n = 351	89,2%

(Étudiant) Parfois il allait trop vite d'une page à l'autre.

(Étudiant) Parfois trop rapides, mais beaucoup de matière à enseigner en peu de temps.

(Étudiant) La formatrice n'a pas tenter de ralentir la cadence de la formation même après plusieurs demande d'étudiants qui n'étaient pas capable de suivre.

0-1583	**3.12**	Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés.	n = 351	90,4%

(Étudiant) Connaissait parfaitement le sujet et de façon très claire et intéréssante.

(Étudiant) La formatrice connait très bien son sujet.

0-1587	**3.13**	Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée.	n = 350	75,3%

(Étudiant) Le formateur nous a expliqué comment procéder si on est devant des devoirs à présenter.

0-1585	**4.10**	Le formateur utilise des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire.	n = 356	77,4%

(Étudiant) a été trop vite.

0-1584	**4.11**	Le formateur évite le jargon excessif.	n = 355	83,1%

(Étudiant) Utilise les vrai termes, mais parfois difficile d'assimiler le tout.

0-1586	**4.12**	Le formateur résume les informations importantes à retenir.	n = 346	79,3%

0-1582	**5.08**	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.	n = 339	82,7%

Facette mesurée :		Résultat
2.2.3 Matériel de présentation		**88,0%**

0-1594	**1.08**	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est clair et bien structuré.	n = 354	86,2%
(Étudiant)		Sur le document remis on devrait retrouver ce qu'il y a dans ce P.Point. + clair		
0-1593	**1.09**	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) favorise la compréhension du contenu enseigné.	n = 357	83,5%
(Étudiant)		Nous n'avons rien compris car tout allait trop vite. La matière n'a pas été expliquée, elle a été ¨garochée¨.		
0-1597	**1.10**	Les démonstrations en ligne illustrent efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire.	n = 367	85,3%
(Étudiant)		Parfois c'était trop rapide pour bien voir.		
0-1590	**1.16**	Les technologies de l'information et de la communication utilisées lors de la formation documentaire sont adaptées au contenu présenté.	n = 363	87,6%
(Étudiant)		Internet lent, + difficile de suivre.		
0-1591	**3.07**	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).	n = 340	96,2%
(Étudiant)		Les caractères auraient pu être plus gros, le powerpoint en mode diaporama.		
(Étudiant)		Site internet/bibliothèque/google		
0-1595	**3.08**	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) résume les éléments essentiels de la formation documentaire.	n = 339	86,9%
0-1592	**3.09**	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est bien visible par tous.	n = 341	97,4%
(Étudiant)		Trop loin. Classe mal disposée.		
0-1596	**3.10**	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.	n = 323	87,6%
(Étudiant)		J'aurais aimé avoir des notes à garder après la formation.		
0-1598	**4.09**	Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu enseigné.	n = 350	82,0%
(Étudiant)		Ça allait trop vite à certains à moments et nous étions incapables de suivre.		
(Étudiant)		Local trop grand et écran trop petit pour bien voir.		
(Étudiant)		Parlait trop vite.		
(Étudiant)		Trop rapide. Démonstration trop rapide, il faudrait plus de temps pour ce familiariser avec les logiciels.		

Facette mesurée :		Résultat
2.2.4 Interaction avec les étudiants		**81,6%**

0-1611	**1.11**	Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté.	n = 366	73,0%
(Étudiant)		Devrait être sous forme de résumé plutôt qu'en questionnaire.		
(Étudiant)		Aucune quesiton a été posé aux étudiants lors de la formation.		
(Étudiant)		Le formateur n'a pas posé de question. En fait, il s'agit plutôt d'une présentation + démonstration que d'une formation et c'était correct en fonction de notre besoin. Est ce que serait pertinent de plutôt addresez ce sujet dans le cour CAR1650 .		
(Étudiant)		Il n'a pas posé de question.		

0-1612	**1.12**	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.	n = 355	63,4%
(Étudiant)		il n'y avait pas de questions de posées et pas d'options de réponse s.v.p		
(Étudiant)		Pas beaucoup de questions		
0-1618	**2.14**	Lors de la formation documentaire, les différents points de vue exprimés par les étudiants sont exploités par le formateur.	n = 338	85,8%
(Étudiant)		Nous n'avons pas la même connaissance des programmes. Un documents écrit avec exemples serait un +.		
(Étudiant)		Aucun point de vue exprimé par les étudiants		
0-1615	**4.17**	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.	n = 342	87,3%
0-1613	**4.18**	Lors de la formation documentaire, le formateur laisse aux étudiants le temps de répondre aux questions.	n = 340	82,4%
(Étudiant)		Pas de questions posées aux étudiants par le formateur.		
(Étudiant)		Le formateur n'a pas posé assez de questions pour juger.		
0-1614	**5.11**	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont la possibilité de demander des précisions ou des explications supplémentaires.	n = 339	88,2%
0-1616	**5.12**	Le formateur laisse le temps à l'étudiant de poser sa question avant d'y répondre.	n = 328	87,1%
0-1617	**5.13**	Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question.	n = 181	92,7%
		Facette mesurée :		**Résultat**
	2.3	**Gestion du temps**		**88,6%**
0-1599	**1.01**	La formation documentaire démarre à l'heure.	n = 370	97,3%
(Étudiant)		Un exercice de feu a retardé le début de la formation.		
0-1602	**1.13**	Du temps est réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter.	n = 360	91,4%
0-1600	**3.02**	Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute.	n = 339	85,3%
(Étudiant)		la majorité		
(Étudiant)		Il manquait des ordinateurs.		
(Étudiant)		Nous avons reçu le matériel en version papier.		
0-1601	**5.09**	Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat.	n = 340	73,8%
(Étudiant)		Présentation utile mais trop longue. On perdait le fil.		
(Étudiant)		Parler plus fort.		
(Étudiant)		Il y a beaucoup d'informations, mais le temps était adéquat.		
(Étudiant)		Rythme bco trop rapide pour des étudiants qui ne connaissent pas du tout les bases de donnnées et EndNote. Impossible de suivre sur nos ordinateurs en même temps.		
(Étudiant)		Beaucoup trop long pour la charge à donner aux étudiants.		
(Étudiant)		La formation devrait être plus longue et laisse le temps de pratiquer.		

(Étudiant) Rythme beaucoup trop rapide. N'avons eu aucunement le temps d'absorber les notions et incapable de suivre sur internet.

(Étudiant) Rythme inadéquat/trop de matière pour le temps alloué/rythme trop rapide crée confusion.

0-1603 **5.20** La formation documentaire se termine à l'heure. n = 323 94,4%

(Étudiant) La période de temps n'était pas assez longue mais c'est correct aussi.

(Étudiant) La formation ne devrait pas être obligatoire, car les étudiants sortant du cégep connaissent déjà cette formation!

Facette mesurée :		Résultat
2.4	**Disponibilité du formateur**	**87,7%**

0-1604 **1.15** Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes d'explications individuelles. n = 243 97,1%

(Étudiant) Disponible en dehors du cours aussi

0-1606 **1.20** Les étudiants sont invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire. n = 359 88,6%

(Étudiant) Ne répondais pas aux courriels.

(Étudiant) Pas après la formation, cela a été annoncé plustard.

0-1607 **2.18** Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués. n = 340 76,2%

(Étudiant) J'ai pas posé la question

(Étudiant) Si on avaient des questionnements, on pouvaient aller voir quelqu'un à la bibliothèque.

0-1609 **2.19** Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque. n = 346 90,5%

(Étudiant) Seules certaines personne ressources ont été mentionnées autre que le présentateur.

0-1605 **5.05** Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants. n = 203 89,2%

Facette mesurée :		Résultat
2.5	**Gestion des imprévus**	**83,3%**

0-1620 **3.14** Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire. n = 211 84,2%

0-1622 **4.19** Lors de la formation documentaire, les problèmes technologiques sont gérés de manière efficace par le formateur. n = 179 81,0%

0-1621 **5.16** Lors de la formation documentaire, les situations inattendues sont gérées de manière efficace par le formateur. n = 154 84,6%

(Étudiant) alarme de feu

(Étudiant) Étudiants dépassés par le rythme de la formation, formatrice n'en a pas tenu compte dans la modulation de sa formation.

Facette mesurée :		Résultat
3	**Evaluation des apprentissages**	**84,7%**

0-1626 **3.16** Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi. n = 208 85,1%

(Étudiant) Le quiz n'était pas vraiment en lien avec la matière vue durant le formation.

0-1630	**3.17**	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants.	n = 116	84,5%

(Étudiant) Pas encore.

0-1639	**3.18**	Les exercices d'évaluation sont clairs.	n = 153	84,5%

Facette mesurée :		Résultat
4	**Connaissances disciplinaires du formateur**	**91,3%**

0-1650	**2.06**	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées.	n = 351	95,5%
0-1654	**2.07**	Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient.	n = 351	91,7%
0-1655	**2.08**	Les exemples utilisés par le formateur sont pertinents au programme d'études des étudiants.	n = 351	89,0%

(Étudiant) Prendre un exemple de recherche avec plus de contraintes.

(Étudiant) Il serait apprécié de recevoir par courriel les exemples de recherches à l'aide de (*) présenté lors de la démonstration.

0-1651	**2.09**	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont à jour.	n = 347	92,7%
0-1652	**4.08**	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études.	n = 356	87,8%

(Étudiant) Sans doute mais pas clair

Facette mesurée :		Résultat
5	**Collaboration**	**58,6%**

Facette mesurée :		Résultat
5.1	**Collaboration avec l'enseignant universitaire**	**59,5%**

0-1677	**6.01**	L'enseignant universitaire sait à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.	n = 40	92,5%

(Enseignant) Les réponses aux questions 6.1-6.5, 6.10-6.25 sont hypothétiques, car je viens d'arriver dans ce département.

(Enseignant) (6.1 à 6.7) En fait, j'ignorais l'existence de ce service (ou je m'en souviens tout simplement pas). Bref, je n'ai jamais offert cette formation à l'intérieur de mon cours. Donc, mes réponses sont soit « non » ou « s/o ».

0-1511	**6.02**	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.	n = 379	90,8%
0-1501	**6.03**	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.	n = 96	43,2%

(Bibliothécaire/Formateur) (7.6 à 7.22) Les formations sont données à distance à l'initiative d'étudiantes et sans la collaboration des professeurs. Le programme de 2e cycle en [...] est donné à distance et non en présence. La collaboration des professeurs est passablement difficile à obtenir en raison de leur éparpillement sur le territoire.

0-1556	**6.04**	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.	n = 39	66,7%

(Enseignant) Elle est obligatoire et non-obligatoire en même temps; je juge mes étudiants assez adultes pour les laisser juger de leur horaire.

0-1629	**6.19**	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative.	n = 40	52,5%

(Enseignant) Cela fait plus de 3 ou 4 ans que la formation est effectuée par une bibliothécaire spécialisée dans le domaine qui effectue un excellent travail. L'approche employée est bien «rodée» et les améliorations incrémentales sont mises en place à toutes les sessions selon l'évaluation des besoins du cours et des programmes.

0-1530	**6.22**	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation documentaire.	n = 40	88,8%

(Enseignant) J'ignore si d'autre professeur ont proposé cette formation à leurs élèves et si cette formation est utile dans mon cours par effets indirects.

0-1669	**6.25**	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.	n = 94	20,6%
0-1671	**6.27**	Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur.	n = 40	93,1%
0-1672	**6.28**	Le formateur répond aux demandes de collaboration de l'enseignant universitaire dans un délai satisfaisant.	n = 40	91,9%
0-1674	**6.29**	Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires.	n = 40	93,8%
0-1555	**7.01**	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.	n = 56	89,3%

(Bibliothécaire/Formateur) (7.1 à 7.5, 7.10, 7.15 et 7.16) Les enseignants communiquent avec moi ou je les invite à me joindre pour planifier une rencontre dans les cours de [...] ou d'autres cours. Ce sont eux qui décident du montant en fonction de leur planification de cours. En général, il n'y a qu'une séance de groupe où, si c'est possible à l'intérieur du temps alloué, il y a des exercices libres en fonction de leur travail à réaliser que leur enseignant à demander. Par la suite, les étudiants sont invités après la formation à venir me rencontrer de façon individuelle pour obtenir de l'aide. Un professeur en [...] ne me demande plus d'atelier. Sa raison n'est pas son insatisfaction mais plutôt la constatation que les étudiants utilisent des méthodes de recherche « minimalistes » dans des outils multidisciplinaires en français qu'il va présenter en classe... Il pense que c'est plus approprié à un cycle supérieur.

0-1554	**7.02**	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session.	n = 96	76,0%

(Bibliothécaire/Formateur) Les formations documentaires que j'ai offertes jusqu'à présent ont pas mal toutes eu lieu au bon moment au cours la session (fin septembre/début octobre). Cependant, depuis cette année, je ne rencontre les étudiants de 1re année qu'à la session d'hiver. Or, certains d'entre eux ont des travaux à réaliser dès l'automne. Malheureusement, je ne peux leur présenter nos ressources avant l'hiver ni les initier à la recherche. Si les professeurs m'avaient contactée lors de la révision du programme, j'aurais pu apporter ce fait à leur attention. Donc, oui les formations interviennent au bon moment au cours de la session, mais pas au cours du parcours universitaire de l'étudiant.

0-1558	**7.04**	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés.	n = 89	58,1%

(Bibliothécaire/Formateur) Le nombre de formations pour 30 cours(le programme de baccalauréat) est nettement insuffisant pour permettre aux étudiants de devenir compétents dans leurs études . Les professeurs ne réalisent pas l'importance des compétences informationnelles pour leurs étudiants.

(Enseignant) Nous avons discuté de la possibilité d'intégrer un plan de formations documentaires réparties dans le cursus de formation des étudiants en enseingnement de la musique. Chaque formation abordant un aspect différents des compétences informationnelles.

(Bibliothécaire/Formateur) J'ai indiqué que les objets fixés étaient atteints mais il s'agit d'un programme où je me fixe peu d'objectifs, et où les professeurs n'en fixent pas vraiment non plus. Ils souhaitent surtout que leurs étudiants connaissent les services de la bibliothèque. Il s'agit d'un programme où les professeurs font peu la promotion de l'utilisation d'articles scientifiques donc ce sont des étudiants que nous ne revoyons presque jamais(a par quelques cas d'exception). Cela dit, à mon avis, même si j'essaie de leur donner la base pour maîtriser les CI dans leur formation, comme ils ne font pas de recherche par la suite, ils ne les maîtrisent pas à la fin de leur baccalauréat. Les objectifs sont atteints dans la formation, oui, mais ils sont trop bas! J'aimerais évidemment hausser le niveau des formations.

(Bibliothécaire/Formateur) (7.4 et 7.5) Sans objet, car je n'ai pas de disciplines. je ne suis pas rattaché à aucun département/programme. Il arrive, très rarement, que des bibliothècaires rattachés à des discipline/programmes me demandent de donner une formation générale sur les services/ressources de la bibliothèque lorsqu'un professeur en fait la demande.

(Bibliothécaire/Formateur) Les objectifs sont fixés en fonction des opportunités de formation.

(Enseignant) Une formation à la recherche documentaire ne fait pas partie de la base des acquisitions requises pour les étudiantes, ce qui est dommage et ce qui serait à questionner danas le comité de programme.

0-1559 **7.05** Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants. n = 89 55,3%

(Enseignant) L'impact n'est pas le même quand on parle des cours de premier cycle et de deuxième cycle. La formation est beaucoup plus appréciée et comprise au deuxième cycle. A cause des évaluations qui y sont associées, on constate une meilleure intégration des apprentissages au deuxième cycle. Il semble que ce soit davantage au coeur de leur péoccupation.

(Bibliothécaire/Formateur) Le nombre ou la durée est suffisant pour permettre de répondre aux besoins. Est-ce que dans les faits ils ont réellement fait des acquis? L'implication des étudiants pendant la formation et leur motivation à retenir et réutiliser ces connaissances est davantage en cause.

0-1619 **7.07** L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire. n = 445 68,0%

(Bibliothécaire/Formateur) C'est impossible pour le professeur d'être présent quand nous divisons le groupe en 2 pusiqu'il donne le cours à une moitié pendant que je donne la formation à l'autre moitié.

(Bibliothécaire/Formateur) C'est parfois impossible pour le professeur ou le chargé de cours d'assister à la formation pusiqu'il arrive souvent que nous divisons le groupe en deux pour avoir de plus petits groupes: pendant que je donne la formation à une moitié, le professeur enseigne à l'autre moitié.

(Bibliothécaire/Formateur) Dans un cours, le prof est toujours là, dans l'autre le prof n'y est jamais.

0-1658 **7.08** Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire. n = 75 41,3%

(Bibliothécaire/Formateur) Je n'ai jamais effectuée cette tâche, mais elle a déjà été réalisée par le passée puisque les formations documentaires sont maintenant obligatoires dans certains cours ciblés du programme de génie mécanique.

(Bibliothécaire/Formateur) 7.8, 7.9 et 7.22. Ce n'est pas moi qui effectue cette tâche, mais la personne responsable du programme de formations aux compétences informationnelles de la bibliothèque. Je n'effectue donc pas cette tâche, mais elle est bel et bien réalisée par quelqu'un.

(Enseignant) (6.8 à 6.21 puis 6.23 à 6.32) Les réponses à ces questions devraient être « s/o ».

(Enseignant) La décision d'offrir ces formations est prise par le comité de programme. Le directeur et les autres membres du comité étudient les possibilités et font des recommendations. Étant membre de ce comité, j'ai particité à la prise de décision.

(Bibliothécaire/Formateur) Il y a déjà une entente avec le programme qu'une formation documentaire est offerte dans le cours de méthodologie de recherche en relations industrielles (obligatoire pour tous les étudiants) et dans le cours de méthodologie à la maîtrise.

(Bibliothécaire/Formateur) Il y a déja une entente avec le programme qu'une formation documentaire est offerte dans tous les cours d'introduction au travail social (bacc.) et de méthodologie de recherche (maîtrise).

0-1659 **7.09** Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études. n = 74 45,9%

(Bibliothécaire/Formateur) 7.9 et 7.11 . Ce n'est pas moi qui effectue cette tâche, mais la personne responsable du programme de formations aux compétences informationnelles de la bibliothèque. Je n'effectue donc pas cette tâche, mais elle est bel et bien réalisée par quelqu'un.

(Bibliothécaire/Formateur) Les formations documentaires offertes sont dans le cadre d'une plage horaire du cours (2-3h) une seule fois généralement au début du semestre.

(Bibliothécaire/Formateur) Les formations documentaires offertes sont dans le cadre d'une plage horaire du cours (2-3h) une seule fois généralement au début du semestre.

0-1660 **7.10** Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants. n = 95 72,4%

0-1661 **7.11** Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu. n = 93 67,7%

(Bibliothécaire/Formateur) (7.11 à 7.15) Je propose aux enseignants un contenu, qu'ils adoptent généralement sans modification. Je leur pose des questions concernant les travaux et les besoins afin d'ajuster mon contenu.

0-1662 **7.12** Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire. n = 96 45,3%

0-1663 **7.13** Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation. n = 92 65,8%

0-1664 **7.14** Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu. n = 94 66,5%

(Bibliothécaire/Formateur) Je n'ai jamais effectuée cette tâche, mais elle a déjà été realisée par le passée par une collègue puisque la matière présentée dans le cadre de la formation documentaire en génie mécanique permet précisément aux étudiants de réaliser un travail de session.

0-1665 **7.15** L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire. n = 96 28,9%

(Bibliothécaire/Formateur) Exercices pour formation EndNote.

(Bibliothécaire/Formateur) Exercices pour EndNote seulement.

(Bibliothécaire/Formateur) Exercices de recherches dans le catalogue et bases de données élaborés et superfivés avec la professeur.

0-1666 **7.16** Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages. n = 96 22,1%

(Enseignant) Les évaluations des apprentissages sont inditectes, car sans cette formation qui se tient la 3e semaine de la session, les étudiants ne pourraient pas effectuer les travaux requis pour le cours au niveau du 2e cycle exigé.

(Bibliothécaire/Formateur) (7.16 et 7.17) Pas d'évaluation formelle des formations ou des compétences - des questions sur la formation peuvent être ajoutées à l'examen, les professeurs me font des commentaires sur les formations et les apprentissages de façon informelle. Ils redemandent des formations année après année, j'imagine qu'ils sont satisfaits...

0-1667 **7.17** Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants. n = 95 21,8%

(Bibliothécaire/Formateur) Les apprentissages sont évalués mais uniquement par moi, à partir d'exercices que j'ai préparé ou d'un travail que les étudiants doivent me remettre et que j'évalue. Je transferts ensuite la note de ce travail à l'enseignant.

(Enseignant) Les étudiants doivent identifier les articles scientifiques, en faire des analyses critirques et aussi préparer une proposition de projet de mémoire. L'évaluation des apprentissages est en lien avec objectifs pédagofiques du cours.

(Enseignant) La formation à la recherche documentaire est considérée comme un outil pour les étudiants dans les travaux qu'elles ont à remettre. Elle ne fait pas l'objet d'une évaluation des acquis, ce qui me semblerait un objectif intéressant à intégrer au plan de cours.

0-1668 **7.18** L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants. n = 96 32,3%

(Bibliothécaire/Formateur) Des guides disciplinaires sont développés, mais pas directement dans les outils réservés aux professeurs comme site de cours ou Moodle. Nous utilisons LibGuides pour cela et aucune collaboration n'est faite outre de demander leur avis. Ce qui n'est que rarement fait.

(Enseignant) Une telle plateforme n'existe pas pour ce cours. La correspondance par courriel et les rencontres individuelles sont suffisantes.

(Bibliothécaire/Formateur) Ce n'est pas que les professeurs ne me donnent pas accès à leur ENA. Si je leur demandais ou si je leur envoyais du matériel à mettre dans leur ENA, je suis certaine qu'ils accepteraient (la plupart d'entre eux en tout cas). Simplement, je ne les ai jamais approchés à ce sujet. Je devrais le faire.

(Bibliothécaire/Formateur) Je transmets aux enseignants les documents à déposer sur leur portail de cours qui servent pour la présentation et d'outils (guides, listes, etc). Ils ne me donneront pas un accès directement pour les déposer, d'où ma réponse «jamais».

(Bibliothécaire/Formateur) Je transmets aux enseignants les documents à déposer sur leur portail de cours qui servent pour la présentation et d'outils (guides, listes, etc.) Ils ne me donneront pas un accès directement pour les déposer, d'où ma réponse «jamais».

0-1642 **7.19** La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est évaluée. n = 94 28,2%

(Bibliothécaire/Formateur) Jamais de façon formelle.

(Bibliothécaire/Formateur) Pas de façon formelle en tout cas.

(Bibliothécaire/Formateur) Il y a une rétroaction du professeur ou du chargé de cours pas d'évaluation formelle.

(Bibliothécaire/Formateur) Pas de façon formelle en tout cas.

(Bibliothécaire/Formateur) Il y a une rétroaction mais pas d'évaluation formelle.

(Bibliothécaire/Formateur) Commentaires verbaux à la fin.

(Bibliothécaire/Formateur) Pas évaluée comme un tel mais elle me donne souvent sont appréciation verbalement.

(Bibliothécaire/Formateur) Pas évaluée comme tel mais elle me donne souvent sont appréciation verbalement.

(Bibliothécaire/Formateur) Il y a une rétroaction de la part du professeur ou du chargé de cours mais jamais d'évaluation formelle.

0-1645 **7.20** À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation. n = 95 63,2%

0-1673 **7.22** Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration. n = 95 57,4%

(Bibliothécaire/Formateur) Il m'arrive d'avoir de la rétroaction des enseignants avec qui je collabore, mais c'est souvent à titre de remerciement pour avoir reçu les étudiants. A travers ces commentaires, je peux sentir la satisfaction au niveau de mon intervention, mais ce demeure dans l'ordre de l'impression (ce n'est pas une évaluation).

(Bibliothécaire/Formateur) Je n'ai pas de rencontres avec les enseignants comme tel mais un membre du corps professoral est chargé de faire la liaison entre les enseignants et moi pour tout ce qui concerne la bibliothèque. C'est donc à travers cette personne que la collaboration se fait avec les enseignants.

(Bibliothécaire/Formateur) Sans objet, car je n'ai pas de disciplines. Je ne suis pas rattaché à aucun département/programme

---

0-1670 **8.01** Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles. n = 68 39,7%

(Bibliothécaire/Formateur) Ce que je fais pour les étudiants est également utile pour les professeurs qui ont également besoin d'aide pour les compétences informationnelles. Mais je ne développe pas de matériel spécifiquement pour les profs.

(Bibliothécaire/Formateur) Le matériel préparé sert surtout aux étudiants et un peu aux enseignants.

0-1552 **8.02** Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires. n = 64 56,3%

(Bibliothécaire/Formateur) (8.2 et 8.3) Pour moi, les ressources d'évaluation font partie du matériel pédagogique. J'ai donc l'impression que les questions 8.2 et 8.3 reviennent un peu au même (en fait, 8.2 englobe 8.3). Par ailleurs, j'ai répondu OUI à ces deux questions, car le site Web du PDCI offre de telles ressources, mais en toute honneteté, je n'y vais jamais et je n'ai pas l'impresssion non plus que mes collègues et les professeurs y vont. Je préférerais une banque dans mon établissement, qui répond à nos besoins spécifiques, plutôt qu'un banque réseau sur laquelle on n'a aucun contrôle.

(Bibliothécaire/Formateur) (8.2 et 8.3) Pour la 8.2, boîte à outils et PDCI; Pour la 8.3 PDCI mais je ne crois pas que ce soit beaucoup utilisé.

(Bibliothécaire/Formateur) (8.2 et 8.3) Oui le PDCI et inforsphère, j'ai parfois des demandes de prof à cet effet.

0-1640 **8.03** Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires. n = 65 27,7%

(Bibliothécaire/Formateur) A l'exception du test CREPUQ utilisé au 1er cycle, nous avons développé un test de CI pour les cycles supérieurs leur permettant d'être exempté au cours de CI obligatoire.

(Enseignant) Je ne suis pas certaine pour cette dernière question. L'évaluation des compétences informationnelles se fait dans le cadre des travaux des étudiants où il leur ai demandé de cibler un nombre ¨X¨ de référence pertinente en lien avec leur sujet.

(Enseignant) je l'ignore

(Bibliothécaire/Formateur) Deux petits QCM notés intégrés à Moodle permettent d'évaluer les CI des étudiants dans le cadre d'un cours.

Facette mesurée :		Résultat
5.2 Collaboration entre formateurs		**52,1%**

0-1678 **8.07** Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire. n = 28 39,3%

(Bibliothécaire/Formateur) Nous discutons surtout des problématique rencontrées lors des formations.

(Bibliothécaire/Formateur) Avec des collègues, nous sommes en train de mettre sur pied une comunauté de pratique pour partager sur la formation documentaire.

(Bibliothécaire/Formateur) J'ai assisté pendant plusieurs années à toutes les formations de la CREPUQ du GT-formation documentaire.

0-1679 **8.08** Le formateur a accès à une personne ressource reconnue pour son expertise en matière de formation documentaire au sein de son établissement. n = 28 57,1%

0-1680 **8.09** Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires. n = 28 59,8%

Facette mesurée :		Résultat
5.3 Collaboration (autres)		**21,8%**

0-1725 **8.04** Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à la disposition du formateur. n = 28 33,9%

(Bibliothécaire/Formateur) Nous avons la chance d'avoir un technicien en informatique à la bibliothèque. Toutefois, en dehors des heures de bureau, aucun support n'est disponible pour l'informatique.

(Bibliothécaire/Formateur) Plus difficile les soirs et les fin de semaines.

0-1686 **8.05** Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles. n = 15 13,3%

(Bibliothécaire/Formateur) (8.5 et 8.6) Ces spécialistes répondent aux besoins des professeurs et chargés de cours pour la préparation de leurs cours en ligne ou par VIA.

0-1687 **8.06** Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement. n = 19 10,5%

(Bibliothécaire/Formateur) Je ne sais pas si nous avons un consseiller pédagogique ici. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas répondu à la question.

Facette mesurée :		Résultat
6 Formation initiale et continue		**67,5%**

0-1696	**8.15**	Le formateur détient une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.	n = 28	92,9%
0-1697	**8.16**	Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.	n = 28	68,7%
0-1698	**8.17**	Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles.	n = 28	46,0%
0-1699	**8.18**	Le formateur participe à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.	n = 28	62,6%

(Bibliothécaire/Formateur) Moins souvent présentement, pour des raisons familiales.

Facette mesurée :			Résultat
7	**Infrastructure**		**88,1%**
0-1717	**1.17**	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du local où se déroule la formation documentaire.	n = 364 87,8%

(Étudiant) Pour les personnes en arrière c'était difficile de lire puisque c'est écrit petit sur l'écran.(pas le power point, mais sur internet)

0-1726	**1.18**	La taille des locaux de formation est adéquate pour le nombre d'étudiants présents.	n = 361	85,7%

(Étudiant) Local manque d'ordinateurs et de places pour les utilisateurs.

(Étudiant) Il manquait de chaises et d'ordinateurs

(Étudiant) Nous étions trop d'étudiants pour le nombre de places.

0-1729	**1.19**	L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) est propice à l'apprentissage.	n = 363	87,6%

(Étudiant) Il fait froid.

(Étudiant) On voyait mal la projection du projecteur sur la toile parce que la lumière en avant était en tout temps allumé. La formatrice l'a mentionné, mais n'a rien fait.

(Étudiant) Il n'y a pas d'espace de branchement pour les portables.

(Étudiant) Température trop froide

0-1718	**2.20**	Les locaux de formation disposent de l'équipement informatique nécessaire pour la formation documentaire.	n = 346	94,8%

(Étudiant) Il aurait été préférable qu'on puisse accéder aux pages internet en même temps quele prof sans qu'il y aille de ¨bug¨

(Étudiant) Les élèves devaient apporter leur propre ordinateur.

(Étudiant) Mais manque la possibilité d'accès aux articles.

0-1730	**2.21**	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.	n = 346	92,5%

(Étudiant) Il manquait des tables.

(Étudiant) Peu de tables pour le nombre d'étudiants.

0-1724	**3.19**	Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique.	n = 343	95,3%

(Étudiant) Trop de monde pour le petit emplacement. J'ai eu de la difficulté à bien suivre étant à l'arrière de la classe.

0-1731	**3.20**	La configuration du local de formation favorise la discussion.	n = 343	76,5%

(Étudiant) Grosse colonne bloquant la vue et inacecessibilité au site.

(Étudiant) Il s'agissait d'un local de cours prévu pour un cours magistral, ce qui était hors du contôle du formateur.

(Étudiant) On était assis trop loin. On s'est sentis exclus de la conversation.

0-1719 **4.05** Les étudiants ont accès à de l'équipement informatique permettant de réaliser les activités d'apprentissage lors de la formation documentaire. n = 249 92,0%

(Étudiant) pas la 1re fois(1re rencontre)

(Étudiant) Il y avait un exervice de feu, donc nous n'avons pas utiliser l'ordinateur.

0-1720 **4.06** Lors de la formation documentaire, les étudiants ont accès à un réseau Internet dont le débit permet de réaliser les activités d'apprentissage en ligne. n = 248 89,5%

(Étudiant) Le formateur expliquait bien en se servant d'internet, alors, ça aidait à mieux comprendre le fonctionnement de la bibliothèque.

(Étudiant) Trop lent.

(Étudiant) la 2e rencontre

0-1716 **4.20** Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du groupe. n = 345 83,4%

0-1728 **5.17** Le nombre d'étudiants par groupe est adéquat pour l'enseignement. n = 329 84,1%

0-1722 **5.18** L'équipement informatique utilisé lors de la formation documentaire est en bon état. n = 328 88,3%

(Étudiant) Clavier

(Étudiant) Manquait d'ordi.

(Étudiant) Ordinateur très lent

(Étudiant) ordi ne fonctionnait pas au 1er cours

(Étudiant) Équipement informatique ne fonctionnait pas pour la première partie.

(Étudiant) On ne pouvait avoir accès aux documents lorsque la prof enseignait.

0-1723 **5.19** L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire sont à jour. n = 328 89,6%

(Étudiant) idem au point 5.18

Facette mesurée :		Résultat
8 Charge de travail du formateur		**46,5%**

0-1732 **8.10** La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste. n = 28 56,3%

(Bibliothécaire/Formateur) 8.10 et 8.12. Je dispose de temps pour faire certaine préparatin pour la formation documentaire, mais en disposer davantage permettrait d'accroître la qualité des activités proposées.

0-1733 **8.11** Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires. n = 28 50,0%

(Bibliothécaire/Formateur) (8.11 et 8.12) Dans le contacte actuel, les débuts de session d'automne et, dans une moindre mesure, d'hiver sont franchement problématiques. C'est plus gérable le reste de l'année. Toutefois, je ne suis pas en mesure d'ajouter des séances de formation à mon horaire ou d'allonger celles qui existent déjà alors que ce serait nécessaire pour atteindre les objectifs visés:il serait impossible d'ajouter ces formations suplémentaires à ma charge de travail.

0-1734 **8.12** Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises. n = 27 59,3%

(Bibliothécaire/Formateur) Je prends le temps puisque les formations documentaires sont une priorité.

0-1735 **8.13** Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.). n = 27 27,8%

(Bibliothécaire/Formateur) Nous disposons de suffisamment de temps, mais nous ne le faisons pas.

(Bibliothécaire/Formateur) Je ne fais pas de formulaire d'évaluation à la fin de mes ateliers de formation. Je n'aurais souvent pas le temps de l'intégrer...

(Bibliothécaire/Formateur) Pour évaluer les apprentissages, il faudrait entre autre que le temps alloué par les profs pour mes interventions soit beaucoup plus important. Si je mettais du temps sur les évaluations, c'est mes autres tâches qui en pâtiraient.

0-1736 **8.14** Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.). n = 27 38,9%

(Bibliothécaire/Formateur) Ce n'est pas moi qui effectue cette tâche, mais la personne responsable du programme de formation aux compétences informationnelles de notre bibliothèque. Néanmoins, une telle tâche est bel et bien effectuées.

Commentaires généraux des étudiants de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec

Questionnaires portant sur les formations documentaires

Nº 15	Cette formation devrait être donnée dès la première ou deuxième semaine du début des classes.
Nº 31	Dynamisme, intéressant. Merci
Nº 60	Excellent
Nº 72	Personne accueillante – sympathique
Nº 93	Faire exercice en lien avec notre sujet.
Nº 99	Gentil, était là pour nous aider car notre travail était particulièrement difficile.
Nº 129	Avoir plus de temps pour pratiquer
Nº 149	La formation va vite, il devrait avoir plus de temps pour les explications et se démêler.
Nº 159	Bonne présentation. Très utile. Merci!
Nº 177	Belle présentation claires. Le sujet était bien maitrisé et bien expliqué.
Nº 181	J'aurais aimé avoir un exercice précis à faire car nous apprenons mieux en manipulant.
Nº 186	C'est beaucoup de théories en peu de temps
Nº 190	Merci pour la formation
Nº 204	Trop d'informations en peu de temps et impossible de prendre des notes en même temps que le déroulement
Nº 205	Le seul point négatif était le manque de respect des étudiants qui parlaient en même temps. Par contre, le formateur faisait de son mieux pour régler le tout.

N° 208	Plus d'exercices pour mieux assimiler les apprentissages auraient pu être utile.
N° 218	Trop rapide!
N° 227	Très bonne formation.
N° 233	Vous pourriez permettre la présentation sur les ordinateurs du local via celui du présentateur donc on peut suivre de près et en même temps qu'à l'avant
N° 235	Très intéressant
N° 252	Super formateur
N° 319	Exemples pertinents
N° 333	Intéressant, tout le monde devrait le suivre.
N° 336	Présentation semblable déjà reçue en 1re année de BAC.
N° 340	Le formateur donnait la formation beaucoup trop rapidement et ne ciblait pas les besoins des étudiants.
N° 358	Très rapide, très peu comprise. On devrait avoir plus de temps, il va trop vite, on ne comprend pas, pas assez de temps.
N° 362	Formation, trop rapide, pas assez d'exemple. Power point présenté non disponible pour prendre des notes pendant la formation.
N° 373	Le temps de formation n'est pas suffisamment. La façon de la présentation n'est pas assez claire et je ne comprends pas trop la formation. Enfin, je me sens stressé après la formation.
N° 395	Allouer plus de temps à la formation! Ne pas oublier que pour plusieurs étudiants c'est la première fois qu'ils utilisent ce genre de logiciel.
N° 396	Le formateur connait tellement son information qu'il oubli parfois que cela n'est pas simple du tout et très complexe pour tous.
N° 411	Devrait avoir une formation préparatoire pour nous aider à suivre le cours. Débit de la formation trop rapide.

N° 441	Le formateur a très bien fait son travail. Excellent, je sais faire de bonne recherche.
N° 442	La seule fois où je suis allé à la bibliothèque de [...], les imprimantes/scan ne fonctionnait pas.
N° 449	J'ai bien apprécié de pouvoir avoir plus d'aide par rapport aux moteurs de recherche.
N° 451	Ne pas faire dans le noir (lumière complètement fermée)
N° 452	Présentation qui aurait pu être réduite à quelque minute, lors d'une première visite à la bibliothèque. Trop de temps alloué pour une présentation d'élément très simple.
N° 468	Dans le passé, j'ai eu de la difficulté à retrouver les documents à la bibliothèque. Un bref résumé du fonctionnement du classement aurait été apprécié.
N° 469	Belle présentation, très bien structurée et maitrisée!
N° 474	La formation était dynamique et intéressante. Plusieurs choses que je ne savais pas malgré que ce soit ma troisième année.
N° 484	Bien expliqué, clair et précis.
N° 493	Très intéressant et surtout utile.
N° 495	Bonne présentation!
N° 497	Très intéressant
N° 514	Des exercices auraient été intéressants à faire.
N° 522	utile
N° 523	Très pertinent. Merci
N° 525	Très pertinent, très bon à savoir
N° 543	Bon orateur
N° 593	Bonne présentation! Peut-être accentuer sur la manière d'utiliser la documentation et dans quelle situation utiliser les différents outils de recherche au lieu des présenter.
N° 607	Très bien structuré.

N° 617	Le formateur parle trop vite. Il monte vite les parcours dans le site de la bibliothèque.
N° 632	Très bonne formation, courte, pertinente et très claire avec des exemples de recherches complète. Cette formation à beaucoup enrichi mes connaissances à ce sujet.
N° 655	Contenu de la formation vu trop rapidement et n'a pas été complété, faute de manque de temps (alarme incendie). Local pas assez grand. Formateur avec un débit trop rapide.
N° 657	A cause de la pratique de feu, activité que nous n'avons pas eu le temps de faire.
N° 669	Nous avons eu la pratique de feu lors de la présentation, alors pas de temps pour les exercices.
N° 672	Très bien, mais j'aimerais la faire en deux jours, étant donné qu'il y a beaucoup d'infos à avoir.
N° 694	Très bonne présentation mais un peu rapide.
N° 700	Très bien! Merci
N° 748	Excellente formation documentaire
N° 756	La partie concernant Endnote a été un peu rapide, mais on a la possibilité de suivre une formation.
N° 778	C'est long comme formation
N° 790	Belle présentation des outils de recherche, très pertinent ! Merci!
N° 791	Belle présentation et intéressant de nous laisser, pratiquer [...].
N° 802	Tous les ordinateurs devraient avoir une souris.
N° 817	La formation manque d'exercices pour bien assimiler la matière. Sans exercices pratiques, il est impossible de tout retenir.
N° 859	Un peu trop long.
N° 907	A la première rencontre, le formateur parlait trop vite. Je n'avais pas le temps de suivre et de faire des exercices à l'ordinateur. J'ai pu suivre à la 2e rencontre. Pourtant, j'avais déjà eu d'autre formation dans un cours de recherche. Donc, très pertinent mais difficile à utiliser.

N° 910	Ceci aurait été plus productif dans un laboratoire d'ordinateur
N° 952	Plus de participation des élèves (nous faire faire des activités).
N° 962	Débit très très rapide… On avait de la difficulté à suivre ou à mettre en application ce qu'il disait et/ou faisait.
N° 971	Très bien! Merci
N° 975	Bonne articulation, on ne lâche pas, vous faites une bonne équipe.
N° 1000	Formation donnée trop rapidement. Difficulté à suivre lors des recherches.
N° 1029	Beaucoup de contenu en peu de temps. Difficile d'assimiler l'information distribuée trop vite.
N° 1043	Il faudrait utiliser une salle informatique pour la formation. C'est difficile de se rappeler de tout.
N° 1108	merci, j'ai trouvé les 2 présentations bien intéressantes.
N° 1111	La personne devrait s'assurer que tout le monde suit et a compris. Elle va trop vite pour qu'on la suivre.
N° 1113	Dynamique, drôle. On sent qu'il veut nous aider. On sent qu'il aime ce qu'il fait.
N° 1124	Présentation très utile pour les futurs travaux. Merci!
N° 1147	Un peu lourd comme formation. Le langage devrait être adapté à des débutants, car il est facile de s'y perdre.
N° 1148	Manque de temps pour assimiler le programme EndNote
N° 1155	J'ai trouvé que la notation de l'exercice était peut-être un peu injuste, car le contenu de l'examen n'avait pas selon moi vu en classe. Si nous voulions faire le quiz au maximum pour avoir un bon résultat cela demandait une longue recherche et un investissement de temps énorme. Par soucis de justice, je crois que le quiz complété devrait donner 5% de participation.

N° 1157	Je trouve que le quiz donné sur internet suite à la présentation n'était pas du tout en rapport avec la présentation. Je considère le niveau de difficulté de ce test clairement exagéré comparativement à l'objectif de ce test.
N° 1158	La formation n'a pas duré assez longtemps pour la lourdeur du contenu exploité dans le quiz. Bien que la formation est pertinente, le test s'avère très pointu pour ce que nous avions appris. Je me suis questionné quant à la pertinence du quiz sur certaines questions.
N° 1161	Pas assez de temps pour faire la formation.
N° 1171	L'évaluation de 5% n'était pas en lien avec les choses vues en classe.
N° 1174	Qu'elle est la pertinence de noter un exercice alors qu'il ne correspond pas à la matière enseignée?
N° 1176	Premièrement, le temps alloué à la formation n'était pas suffisant… l'information était « garrochée »!!! Personnellement, ça m'a bien plus mélangé qu'aidé! Qu'on soit noté là-dessus me fait réagir. La formation ne nous a pas suffisamment formée pour cela! D'autant plus que le prétest n'avait que 4 questions tandis que le quiz en avait 24….
N° 1183	Beaucoup de matière, pas tout vu, trop rapide, pas assez de temps pour s'approprier les outils. Questionne la pertinence du quiz?, la bibliographie OK, suit d'avis qu'on est déjà pénalisé dans la production de nos travaux de recherche si on intègre pas.
N° 1184	Débit +++++ rapide du formateur. Donne ++++ information. Formation peu en lien avec le test obligatoire.
N° 1185	Présentation trop rapide, faire les exercices en même temps que les élèves.
N° 1192	Présentation utile!
N° 1203	Ceci devrait être une formation avec du matériel didactique ou prise de note. 2h, c'est trop long, je n'ai pas pu suivre.
N° 1231	Le formateur n'est pas plus clair concernant les examens. On veut plus d'informations s.v.p. car c'est un peu stressant.
N° 1233	C'était long parce que le formateur c'est attardé sur trop de détails.
N° 1249	Trop de contenu, trop rapide.

Nº 1255 Le formateur était clair et précis, mais le volume de la voix était faible.

Nº 1256 Présentation claire et facile à comprendre.

Nº 1260 Belle formation! Contenu nécessaire et pertinent! Bel accueil du formateur, belle énergie.

Nº 1261 Formation très utile.

Nº 1267 Le temps alloué au cours n'était pas suffisant et le prof a dû aller assez rapidement mais a présenté l'essentiel.

Nº 1274 La seule chose que j'ai trouvé vraiment utile dans cette formation est le comment avoir accès aux bases de données à l'extérieur de [...].

Nº 1281 J'aurais aimé qu'il aille moins en profondeur sur certaines sources, mais plutôt nous montrer plus des sources globalement.

Nº 1327 Simplement pour dire que cela me sera vraiment utile pour mes futures recherches.

Nº 1360 Il faudrait que la base de données d'eurêka pour les journaux soit disponible avant l'année 1940.

Nº 1361 Question piège intéressante. Demande la débrouillardise.

Nº 1366 Mini guide très utile.

Nº 1381 Offrir cette formation plutôt dans la session. Nous sommes déjà dans les 3-4^{e} semaines.

Nº 1397 Très bonne présentation, cela m'a aidé à comprendre le fonctionnement de l'outil de découverte ainsi que les bases de données.

Nº 1449 On aurait besoin de plus de temps pour les assimiler les informations. Une seconde formation plus tard dans l'année pour approfondir nos connaissances et poser des questions qui sont survenue au cours de nos recherches.

Nº 1472 C'est les petits détails qui font une différence!

Nº 1480 Plus de temps alloué à la présentation aurait été bénéfique.

Nº 1509 J'ai adoré le formateur, il était très gentil et m'a bien aidé! J'ai aimé qu'il prête des ipad car je n'avais pas d'ordi.

Nº 1554 La formation était bien, cependant la plupart des informations étaient déjà connues de la part des étudiants.

Nº 1563 La formation n'était pas nécessaire en 3e année mais l'aurait été davantage en 1re année.

Nº 1590 J'aurais aimé plus de temps

Nº 1605 Peut-être avoir accès à un autre atelier ou de l'aide à la bibliothèque parce que beaucoup d'infos en peu de temps.… Oufff!

Nº 1612 Il allait trop vite, pas compris plusieurs choses.

Nº 1615 La présentation était pertinente et dynamique.

Nº 1629 Super pertinent d'offrir cette formation.

Nº 1633 Cette formation est importante pour aider les étudiants à utiliser les bonnes ressources.

Nº 1641 C'est une bonne formation. Elle apprend beaucoup aux élèves et rapidement. Le formateur fait un excellent travail.

Nº 1645 Il n'y avait pas d'interaction avec les étudiants pour valider la compréhension. Souvent le formateur allait trop rapidement sur les sites web, ne permettant pas de suivre simultanément sur le site web. Seul 2 postes de travail par salle peuvent être utilisés en même temps, donc on ne peut pas ainsi faciliter la maîtrise du portail.

Nº 1656 Très intéressant, il captivait mon attention malgré la matière condensée.

Nº 1671 Il est pertinent de connaitre le processus de recherche des sources qui apportent à un étudiant plusieurs références aux sujets d'actualité.

Nº 1815 Bien structuré, complet et pertinent. Merci!

Nº 1851 Visite de la bibliothèque adéquate mais trop d'emphase sur les moteurs de recherche.

Nº 1857 Ne devrait pas être obligatoire mais complémentaire pour les élèves désirant plus d'informations au sujet de la recherche en bibliothèque. Inutile pour ceux ayant déjà eu ce genre de formation. Mais tout de même agréable!

Commentaires généraux des bibliothécaires/formateurs et des enseignants universitaires de l'ensemble du réseau de l'Université du Québec

Questionnaires portant sur les pratiques de collaboration

Nº 1686 Mes réponses ont trait à un cours [...] que je coordonne, mais n'enseigne pas. C'est moi qui planifie le contenu et le déroulement pour tous les groupes-cours et développe le matériel du cours, lequel est mis à la disposition des étudiants via la plateforme Moodle. Le bibliothécaire vient lui-même présenter, dans tous les groupes-cours. Les étudiants ont par la suite un travail de recherche bibliographique à effectuer pour lequel ils doivent identifier diverses sources reliées au sujet choisi et décrire leur démarche ainsi que citer correctement leurs sources.

Nº 1792 Le professeur est habituellement rencontré une fois, au départ, suite à la demande initiale d'offrir une formation documentaire dans son groupe. La première fois, il assiste habituellement à la formation pour avoir une idée de ce qu'elle est et de mon style d'enseignement (j'imagine). Ensuite, je ne collabore plus vraiment avec le prof. Les échanges ne concernent que des questions administratives (suis-je disponible? combien d'étudiants? Lesquels étaient absents? Peut-il transmettre telle info/doc supplémentaire aux étudiants? etc.). J'ai déjà voulu sonder un peu plus comment mieux adapter la formation et la réponse typique reçue : « je vous fais entièrement confiance. » Ce que j'en ai compris est que les professeurs semblent ne pas vouloir allouer trop de temps à la collaboration. Ils recherchent des partenaires de confiance, autonome, sur qui ils peuvent s'appuyer sans que cela ne prenne trop de leur temps. À mon avis, la place qu'ils font à la collaboration est à la mesure de leur propre cheminement pédagogique ainsi que de leur compréhension des CI.

Nº 1694 Par exemple, la formation documentaire est intégrée dans mon cours et l'apprentissage avec le bibliothécaire se fait souvent en complément de ce qui est donné dans le cours.

Nº 1721 Je collabore très peu avec les professeurs du département de gestion, surtout au niveau du baccalauréat (c'est mieux à la maîtrise). Il y a un chargé de cours avec lequel j'ai une excellente relation de collaboration, mais c'est tout. Ce module me semble difficile à rejoindre. Par ailleurs, le cours de tronc commun dans lequel j'interviendrai à partir de l'hiver prochain (marketing) permet d'aborder certaines notions liées à la recherche documentaire, mais pas toutes (la formation étant très ciblée). Lors de la révision du programme qui a eu lieu il n'y a pas longtemps, j'avais offert mon aide afin de déterminer le meilleur cours dans lequel offrir la formation documentaire aux étudiants de 1re année. Personne ne m'a rappelée. Le choix du cours qui a été fait n'est pas mauvais en soi, mais une 2e formation documentaire serait sans doute nécessaire afin de couvrir tous les aspects liés à la recherche documentaire (éléments que les étudiants auront à connaître pour leurs autres cours).

Nº 1754 Je donne la formation dans différents cours et la collaboration n'est pas la même d'un cours à l'autre. J'ai dû me situer au milieu pour tenir compte de toutes les réalités.

Nº 1756 La collaboration est variable d'un cours à l'autre et d'un cycle à l'autre. Elle est plus étroite au deuxième cycle.

Nº 1746 Les ressources de notre établissement sont très limitées et nous en sommes aux balbutiements en termes d'organisation de formations documentaires. Les formations sont données à la demande soit de professeurs ou d'étudiants, de manière individuelle ou en groupe. Nous n'effectuons pas encore d'évaluation à la suite des formations.

Nº 1678 Les formations offertes à l'intérieur d'un même cours mais sur deux campus différents ne sont pas uniformes. J'ai eu à compléter la formation offerte sur un campus par les connaissances transmises lors de la formation offerte sur l'autre campus.

Nº 1675 Dans l'ensemble, je suis satisfaite du service de formation et de soutien offert aux étudiants à l'[université].

Nº 1676 Je vous félicite pour cette initiative

Annexe 20 : Liste des 146 critères opérationnalisés ayant servi à la mesure de la qualité des pratiques de formation documentaire

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Objectifs d'apprentissage	1	1586	1510	Le formateur explique aux étudiants l'utilité des objectifs d'apprentissage lors de la formation documentaire.
	2	1202	1509	Le contenu de la formation documentaire correspond aux objectifs d'apprentissage établis pour cette formation.
Méthodes d'enseignement	3	1143	1519	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont diversifiées.
	4	1809	1516	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) suscitent l'intérêt des étudiants tout au long de la formation documentaire.
	5	4004	1513	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) utilisées lors de la formation documentaire facilitent la compréhension des notions enseignées.
Activités d'apprentissage	6	1553	1532	Les directives nécessaires à l'exécution des activités d'apprentissage sont décrites de façon explicite.
	7	1124	1523	Les activités d'apprentissage proposées permettent l'atteinte des objectifs de la formation documentaire.
	8	1575	1538	Le matériel nécessaire à l'accomplissement des activités d'apprentissage est disponible au début de la formation documentaire, en bon état et en quantité suffisante.
	9	2151	1534	Les étudiants ont accès aux corrigés des activités d'apprentissage proposées.
	10	1520	1529	Des activités d'apprentissage sont mises à la disposition des étudiants qui désirent mettre en pratique leurs habiletés en dehors des heures de formation documentaire.
	11	1665	1525	Lors de la formation documentaire, les étudiants effectuent des activités d'apprentissage dans les ressources en ligne.
	12	1528	1536	Le temps accordé pour les activités d'apprentissage est adéquat.
	13	2017	1533	Lors de la formation documentaire, le formateur s'assure que les étudiants exécutent bien les tâches demandées (exercices, résolution de problèmes, etc.).
	14	1584	1527	Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées.
	15	1580	1535	Le temps alloué pour accomplir chaque activité d'apprentissage est communiqué aux étudiants.
	16	2090	1531	Des suggestions de lectures complémentaires à la formation documentaire sont proposées aux étudiants.
	17	2092	1526	Les activités d'apprentissage proposées permettent la compréhension des notions enseignées.
	18	1592	1524	Les activités d'apprentissage de la formation documentaire permettent d'explorer diverses ressources documentaires (moteurs de recherche Web, bases de données, catalogues ou outils de découverte, etc.).
	19	1552	1537	Les échéances pour la remise des travaux pratiques à réaliser en dehors des heures de formation documentaire sont précisées.
Structure des formations documentaires	20	1122	1553	Le contenu de la formation documentaire est structuré et présenté dans un ordre logique.
	21	2161	1557	La durée de la séance de formation documentaire permet d'atteindre les objectifs fixés pour cette séance.

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Présentation des objectifs et du déroulement de la formation documentaire	22	1357	1562	Les objectifs d'apprentissage sont présentés au début de chaque formation documentaire.
	23	1473	1563	Le déroulement de la formation documentaire est présenté au début de chaque séance.
	24	1562	1564	Le déroulement de la formation documentaire présenté est respecté.
	25	2014	1565	Les étudiants sont informés lorsque le déroulement de la formation documentaire doit être modifié.
	26	1581	1566	Dans le cas où plus d'une séance de formation documentaire est prévue pour une même formation, le déroulement de la prochaine séance est annoncé.
Stratégies favorisant la communication	27	1172	1575	Le formateur est accueillant.
	28	1432	1571	Le formateur est empathique.
	29	2204	1567	Le formateur est à l'aise devant la classe.
	30	1460	1580	Lors de la formation documentaire, le formateur s'adapte aux besoins des étudiants (exprimés de façon verbale ou non verbale).
	31	2086	1577	Le formateur se présente lors de la formation documentaire (nom, titre et fonction).
	32	1240	1572	Le formateur est respectueux.
	33	1017	1568	Le débit de la voix du formateur est approprié.
	34	1019	1569	Le volume de la voix du formateur est approprié.
	35	1173	1570	Le formateur établit un contact visuel avec les étudiants.
	36	1502	1574	Le formateur est encourageant.
	37	2106	1578	Le formateur s'exprime en lisant ses notes le moins possible (incluant le matériel de présentation).
	38	2108	1579	Les étudiants ont le temps de prendre des notes.
	39	1018	1576	Le formateur est dynamique.
	40	1417	1573	Le formateur est facile d'approche.
Clarté de la présentation	41	1370	1588	Le formateur répond clairement aux questions des étudiants.
	42	1022	1581	Les explications et les directives émises par le formateur sont claires.
	43	1146	1583	Le formateur définit clairement les termes et les concepts présentés.
	44	1622	1587	Le formateur pose des questions aux étudiants afin de s'assurer qu'ils ont bien compris l'information présentée.
	45	1023	1585	Le formateur utilise des exemples, des analogies et des métaphores pour mieux faire comprendre le contenu de la formation documentaire.
	46	3002	1584	Le formateur évite le jargon excessif.
	47	1366	1586	Le formateur résume les informations importantes à retenir.
	48	4002	1582	Les explications et les directives émises par le formateur sont concises.
Matériel de présentation	49	2128	1594	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est clair et bien structuré.
	50	2127	1593	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) favorise la compréhension du contenu enseigné.
	51	2129	1597	Les démonstrations en ligne illustrent efficacement les éléments essentiels de la formation documentaire.
	52	1109	1590	Les technologies de l'information et de la communication utilisées lors de la formation documentaire sont adaptées au contenu présenté.
	53	1633	1591	Du matériel de présentation est utilisé (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.).
	54	2130	1595	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) résume les éléments essentiels de la formation documentaire.
	55	1527	1592	Le matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) est bien visible par tous.
	56	1668	1596	Les étudiants ont accès au matériel de présentation (PowerPoint, Prezi, affiche, etc.) du formateur après la formation documentaire.
	57	2131	1598	Les démonstrations en ligne favorisent la compréhension du contenu enseigné.

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Interaction avec les étudiants	58	2158	1611	Lors de la formation documentaire, les questions posées par le formateur permettent d'approfondir le contenu présenté.
	59	1368	1612	Lors de la formation documentaire, le formateur varie le degré de difficulté des questions posées.
	60	1372	1618	Lors de la formation documentaire, les différents points de vue exprimés par les étudiants sont exploités par le formateur.
	61	1179	1615	Lorsque les étudiants posent une question, le formateur démontre qu'il a bien compris le sens de l'intervention.
	62	1623	1613	Lors de la formation documentaire, le formateur laisse aux étudiants le temps de répondre aux questions.
	63	1638	1614	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont la possibilité de demander des précisions ou des explications supplémentaires.
	64	1185	1616	Le formateur laisse le temps à l'étudiant de poser sa question avant d'y répondre.
	65	1186	1617	Les étudiants ne se sentent pas jugés par le formateur lorsqu'ils posent une question.
Gestion du temps	66	1561	1599	La formation documentaire démarre à l'heure.
	67	1532	1602	Du temps est réservé lors de la formation documentaire pour permettre aux étudiants de poser des questions ou de discuter.
	68	2160	1600	Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute.
	69	1247	1601	Le rythme auquel se déroule la formation documentaire est adéquat.
	70	1578	1603	La formation documentaire se termine à l'heure.
Disponibilité du formateur	71	1642	1604	Lors de la formation documentaire, le formateur est disponible pour les demandes d'explications individuelles.
	72	1189	1606	Les étudiants sont invités à contacter le formateur en dehors des heures de formation documentaire.
	73	1636	1607	Les moments de disponibilité du formateur en dehors des heures de formation documentaire sont communiqués.
	74	4006	1609	Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque.
	75	1175	1605	Lors de la période d'exercices de la formation documentaire, le formateur circule dans la classe pour offrir son aide aux étudiants.
Gestion des imprévus	76	1248	1620	Le formateur assure la discipline pendant la formation documentaire.
	77	1454	1622	Lors de la formation documentaire, les problèmes technologiques sont gérés de manière efficace par le formateur.
	78	1537	1621	Lors de la formation documentaire, les situations inattendues sont gérées de manière efficace par le formateur.
Évaluation des apprentissages	79	3018	1626	Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi.
	80	1644	1630	Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants.
	81	2100	1639	Les exercices d'évaluation sont clairs.
Connaissances disciplinaires du formateur	82	1434	1650	Le formateur maîtrise bien les notions enseignées.
	83	1159	1654	Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient.
	84	1376	1655	Les exemples utilisés par le formateur sont pertinents au programme d'études des étudiants.
	85	1375	1651	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont à jour.
	86	1028	1652	Les ressources documentaires proposées aux étudiants sont pertinentes pour leur programme d'études.

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Collaboration avec l'enseignant universitaire	87	2180	1677	L'enseignant universitaire sait à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.
	88	2080	1511	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, celle-ci est intégrée au plan de cours.
	89	1008	1501	Lorsqu'une formation documentaire est demandée pour un cours, le plan de cours est transmis au formateur.
	90	1654	1556	La présence de l'étudiant à la formation documentaire est obligatoire.
	91	2167	1629	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation sommative.
	92	1667	1530	Les travaux qu'ont à effectuer les étudiants dans le cadre de leurs cours permettent d'appliquer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
	93	1892	1669	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent au développement de matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement des compétences informationnelles à l'intérieur de leurs cours.
	94	2174	1671	Les demandes de collaboration de l'enseignant universitaire sont accueillies positivement par le formateur.
	95	1905	1672	Le formateur répond aux demandes de collaboration de l'enseignant universitaire dans un délai satisfaisant.
	96	1929	1674	Le formateur entretient de bonnes relations de travail avec les enseignants universitaires.
	97	2193	1555	La formation documentaire est offerte dans le cadre d'un cours.
	98	2001	1554	La formation documentaire est offerte au moment opportun au cours de la session.
	99	1659	1558	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet d'atteindre les objectifs fixés.
	100	2162	1559	Le nombre de formations documentaires offertes dans un programme d'études permet de répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants.
	101	1939	1619	L'enseignant universitaire est présent lors de la formation documentaire.
	102	1871	1658	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de déterminer les cours les plus susceptibles d'intégrer une formation documentaire.
	103	1116	1659	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin de planifier la séquence des formations documentaires au sein d'un programme d'études.
	104	1195	1660	Pour chaque formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les besoins d'apprentissage des étudiants.
	105	1121	1661	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'adapter les objectifs de la formation documentaire aux objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
	106	1880	1662	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de déterminer les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) à privilégier lors de la formation documentaire.
	107	3005	1663	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin d'identifier les ressources documentaires à présenter lors de la formation.
	108	1115	1664	Le formateur collabore avec l'enseignant universitaire afin d'adapter la formation documentaire aux travaux exigés dans le cadre du cours dans lequel la formation a lieu.
	109	1874	1665	L'enseignant universitaire collabore avec le formateur afin de concevoir des travaux permettant d'intégrer les notions enseignées lors de la formation documentaire.
	110	1879	1666	Le formateur et l'enseignant universitaire collaborent afin de concevoir des outils d'évaluation des apprentissages.
	111	1877	1667	Le formateur et les enseignants universitaires collaborent afin d'évaluer les apprentissages des étudiants.
	112	4008	1668	L'enseignant universitaire donne accès à son environnement numérique d'apprentissage au formateur afin qu'il y dépose des ressources d'aide à la recherche ou du matériel pédagogique destinés aux étudiants.
	113	2170	1642	La satisfaction des enseignants universitaires à l'égard de la formation documentaire est évaluée.
	114	1207	1645	À la suite de la formation documentaire, le formateur et l'enseignant universitaire discutent du déroulement de la formation.
	115	1927	1673	Le formateur et l'enseignant universitaire se rencontrent à une fréquence suffisante pour entretenir une relation de collaboration.
	116	4009	1670	Le formateur élabore du matériel pédagogique destiné aux enseignants universitaires afin de favoriser le développement de leurs compétences informationnelles.
	117	2175	1552	Une banque de matériel pédagogique lié au développement des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.
	118	2168	1640	Une banque de ressources d'évaluation des compétences informationnelles est mise à la disposition des formateurs ou des enseignants universitaires.

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Collaboration entre formateurs	119	1391	1678	Des rencontres entre formateurs sont prévues afin de discuter de leurs pratiques de formation documentaire.
	120	2203	1679	Le formateur a accès à une personne ressource reconnue pour son expertise en matière de formation documentaire au sein de son établissement.
	121	2176	1680	Au besoin, le formateur fait appel à l'expertise disciplinaire de ses pairs lors de la préparation de ses formations documentaires.
Collaboration (autres)	122	2165	1725	Lors de la formation documentaire, des ressources institutionnelles en soutien technologique (p. ex. technicien informatique) sont mises à la disposition du formateur.
	123	1769	1686	Le formateur collabore avec le technopédagogue de son établissement afin d'optimiser l'exploitation de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des compétences informationnelles.
	124	2178	1687	Le formateur collabore avec le conseiller pédagogique de son établissement afin d'optimiser ses méthodes d'enseignement.
Formation initiale et continue	125	2183	1696	Le formateur détient une maîtrise en bibliothéconomie et en sciences de l'information.
	126	1234	1697	Le formateur effectue une veille afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
	127	2184	1698	Le formateur s'implique dans des communautés virtuelles de pratiques (wikis, listes de discussions, blogues, etc.) en développement des compétences informationnelles.
	128	1918	1699	Le formateur participe à des activités de développement professionnel (congrès, ateliers de formation, etc.) afin de parfaire ses pratiques de formation documentaire.
Infrastructure	129	3006	1717	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du local où se déroule la formation documentaire.
	130	1693	1726	La taille des locaux de formation est adéquate pour le nombre d'étudiants présents.
	131	2142	1729	L'environnement de formation (acoustique, température, éclairage, etc.) est propice à l'apprentissage.
	132	1695	1718	Les locaux de formation disposent de l'équipement informatique nécessaire pour la formation documentaire.
	133	2143	1730	Il y a suffisamment de tables et de chaises dans le local de formation.
	134	1862	1724	Le formateur est familier avec le fonctionnement de l'équipement informatique.
	135	2144	1731	La configuration du local de formation favorise la discussion.
	136	1953	1719	Les étudiants ont accès à de l'équipement informatique permettant de réaliser les activités d'apprentissage lors de la formation documentaire.
	137	2190	1720	Lors de la formation documentaire, les étudiants ont accès à un réseau Internet dont le débit permet de réaliser les activités d'apprentissage en ligne.
	138	1035	1716	Les technologies de l'information et de la communication utilisées sont adaptées à la taille du groupe.
	139	1662	1728	Le nombre d'étudiants par groupe est adéquat pour l'enseignement.
	140	2089	1722	L'équipement informatique utilisé lors de la formation documentaire est en bon état.
	141	2197	1723	L'équipement informatique et les logiciels utilisés lors de la formation documentaire sont à jour.
Charge de travail du formateur	142	2198	1732	La charge de travail du formateur, incluant les formations documentaires, est réaliste.
	143	2000	1733	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour préparer ses formations documentaires.
	144	2199	1734	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour offrir les formations documentaires requises.
	145	2055	1735	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour effectuer des activités d'évaluation (évaluation des apprentissages, évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire, etc.).
	146	1914	1736	Le formateur dispose de suffisamment de temps dans sa charge de travail pour entreprendre des projets de collaboration (avec des enseignants universitaires, technopédagogues, conseillers à la réussite, etc.).

Annexe 21 : Liste des 97 critères validés représentant de bonnes pratiques à intégrer en matière de développement des compétences informationnelles

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualitiel	Énoncés de critères
Analyse des besoins de formation	1	1111	1500	Pour chaque programme d'études, les cours susceptibles d'accueillir des formations documentaires sont identifiés.
	2	1007	1502	Les besoins d'apprentissage des étudiants font l'objet d'une évaluation avant la formation documentaire (prétests, groupes de discussion, etc.).
Objectifs de formation	3	1505	1503	Les objectifs de la formation documentaire sont établis en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants.
	4	1001	1504	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont mesurables.
	5	3000	1505	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont réalistes.
	6	2126	1506	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire reposent sur des normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p. ex. les normes de la CREPUQ).
	7	2051	1507	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés.
	8	2125	1508	Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire sont établis en tenant compte des objectifs du cours dans lequel la formation a lieu.
Méthodes d'enseignement	9	1009	1512	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées aux objectifs d'apprentissage de la formation documentaire.
	10	1161	1514	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées à plus d'un style d'apprentissage (apprenants auditifs, visuels, kinesthésiques, etc.).
	11	2150	1515	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) respectent le rythme d'apprentissage des étudiants.
	12	1952	1517	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au nombre de participants à la formation documentaire.
	13	1316	1518	Les méthodes d'enseignement (exposé magistral, exercices individuels ou de groupe, discussion, etc.) sont adaptées au type de formation proposé (formation ponctuelle ou d'appoint, intégrée à un cours, créditée, etc.).
	14	1160	1520	Des méthodes d'apprentissage actif (résolution de problèmes, études de cas, quiz, etc.) sont employées.

	15	4005	1522	Les notions enseignées lors de la formation documentaire permettent aux étudiants d'effectuer plus facilement les travaux exigés dans le cadre de leurs cours.
	16	3001	1521	Des méthodes d'apprentissage collaboratif (résolution de problèmes en équipe, tutorat par les pairs, discussion, etc.) sont employées.
Activités d'apprentissage	17	1608	1528	Des activités d'enrichissement sont proposées aux étudiants qui atteignent rapidement les objectifs d'apprentissage.
Matériel pédagogique	18	4001	1539	Les étudiants ont accès à du matériel pédagogique lors de la formation documentaire.
	19	1524	1540	Le matériel pédagogique est utile à l'étudiant.
	20	1525	1541	Le matériel pédagogique est clair et facile à comprendre.
	21	1526	1542	Le matériel pédagogique est exact et à jour.
	22	2138	1543	Le matériel pédagogique est adapté au contenu de la formation documentaire.
	23	2141	1544	Le matériel pédagogique résume les éléments essentiels de la présentation.
	24	2154	1545	Le matériel pédagogique est exempt de fautes (orthographiques, grammaticales, syntaxiques, etc.).
	25	1628	1546	Le formateur situe régulièrement les étudiants par rapport au matériel pédagogique auquel il se réfère.
	26	1986	1547	Les ressources d'aide à la recherche sont exactes et à jour.
	27	2152	1548	Les ressources d'aide à la recherche sont utiles.
	28	2153	1549	Les ressources d'aide à la recherche sont claires et faciles à comprendre.
	29	1653	1550	Les étudiants ont accès à des ressources d'aide à la recherche en ligne.
	30	1984	1551	Les enseignants universitaires donnent accès à leurs étudiants à des ressources d'aide à la recherche ou à du matériel pédagogique dans leur environnement numérique d'apprentissage (Moodle, Claroline, etc.).
Structure des formations documentaires	31	2155	1560	Les différentes formations documentaires offertes dans un programme d'études sont adaptées au cheminement des étudiants.
	32	2156	1561	Une planification de la séquence des formations documentaires est prévue dans le cadre d'un programme d'études.
Clarté de la présentation	33	1435	1589	Le formateur assure un suivi auprès des étudiants à propos des questions auxquelles il ne peut répondre
Disponibilité du formateur	34	4007	1610	Les étudiants ont accès, à des heures déterminées, à un laboratoire supervisé par un formateur afin d'effectuer leurs travaux universitaires impliquant de la recherche documentaire.
	35	2164	1608	Le formateur est disponible en dehors des heures de formation documentaire pour répondre aux questions des étudiants

Évaluation des apprentissages	36	2104	1623	L'atteinte des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire est vérifiée.
	37	3003	1624	Les méthodes d'évaluation permettent de vérifier l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la formation documentaire.
	38	2060	1625	Les méthodes d'évaluation des apprentissages ont été développées à partir de normes de compétences informationnelles reconnues et partagées (p. ex. les normes de la CREPUQ)
	39	2169	1627	Les méthodes d'évaluation des compétences informationnelles utilisées sont diversifiées.
	40	2166	1628	Les apprentissages des étudiants font l'objet d'une évaluation formative
	41	1482	1631	Les résultats des évaluations sont communiqués aux étudiants dans un délai raisonnable
	42	1501	1632	Une rétroaction constructive est fournie aux étudiants à la suite des évaluations.
	43	2097	1633	L'évaluation des apprentissages couvre les notions les plus importantes vues lors de la formation documentaire
	44	2171	1644	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des étudiants.
	45	1209	1643	La qualité des pratiques de formation documentaire fait l'objet d'une évaluation formelle auprès des enseignants universitaires.
	46	2094	1634	Le degré de difficulté des évaluations est adapté au niveau de compétences des étudiants
	47	1748	1635	Les apprentissages des compétences informationnelles des étudiants sont évalués périodiquement dans le cadre d'un programme d'études.
	48	2036	1636	Lorsque la formation documentaire a lieu à l'intérieur d'un cours, un pourcentage de la note de l'étudiant est attribué pour la formation.
	49	2099	1637	L'évaluation des apprentissages est équitable envers tous les étudiants
	50	4003	1638	Les questions d'examen sont claires.
Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire	51	3004	1641	La satisfaction des étudiants à l'égard de la formation documentaire est évaluée.
	52	2172	1646	À la suite de la formation documentaire, le formateur et les étudiants discutent du déroulement de la formation.
	53	1092	1647	Les statistiques nécessaires à l'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire sont colligées.
	54	1400	1648	Différentes méthodes sont utilisées afin d'évaluer la qualité des pratiques de formation documentaire
	55	1389	1649	Les enseignants universitaires sont informés des résultats des évaluations de la qualité des pratiques de formation documentaire.

Connaissances disciplinaires du formateur	56	1094	1653	Les programmes d'études auxquels sont attitrés les formateurs leur sont assignés selon leurs champs de spécialisation
	57	1215	1656	Le formateur assure une veille des ressources documentaires dans la discipline dans laquelle il intervient
	58	1197	1657	Le formateur a une bonne connaissance de la structure du programme d'études dans lequel il intervient
Collaboration avec l'enseignant universitaire	59	1876	1675	Le formateur participe aux réunions des comités responsables de la révision des programmes d'études qui lui sont attitrés
	60	1907	1676	Les responsabilités inhérentes au développement des compétences informationnelles sont clairement établies entre le formateur et l'enseignant universitaire
Collaboration (autres)	61	2136	1681	Un technicien en documentation ou un autre membre du personnel de la bibliothèque est disponible en appoint pour assister le formateur.
	62	1956	1682	Le service de la bibliothèque collabore avec le webmestre de son établissement afin de créer des ressources d'apprentissage en ligne pour les étudiants
	63	2177	1683	Le service de la bibliothèque collabore avec le service de la formation continue de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants
	64	1930	1684	Le service de la bibliothèque collabore avec le centre d'aide ou de réussite de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
	65	2003	1685	Le service de la bibliothèque collabore avec le service aux étudiants de son établissement afin de coordonner l'offre de services d'aide aux étudiants.
Promotion	66	1076	1688	Le service de la bibliothèque met en oeuvre des activités de promotion des formations documentaires.
	67	2179	1689	Les activités de promotion mises en oeuvre par le service de la bibliothèque rejoignent efficacement les différents groupes d'usagers (enseignants universitaires, étudiants, etc.)
	68	1977	1690	La promotion des formations documentaires fait appel à divers moyens de communication.
	69	1150	1691	Des activités de promotion des formations documentaires ciblent les nouveaux enseignants universitaires.
	70	1936	1692	Le service de la bibliothèque participe activement à différents événements promotionnels qui s'adressent à la communauté universitaire (portes ouvertes, salon des étudiants, semaine de la réussite scolaire, etc.).
	71	1883	1693	Les stratégies retenues pour la promotion des formations documentaires reposent sur des données probantes (résultats de recherches pédagogiques, revue de littérature, etc.).

	72	2182	1694	Des stratégies de communication à l'endroit des différents groupes d'usagers (enseignants universitaires, étudiants, etc.) sont mises de l'avant en vue de promouvoir les nouvelles ressources documentaires.
	73	2201	1695	Le formateur diffuse ses publications reliées au développement des compétences informationnelles auprès de la communauté universitaire.
Accès aux formations	74	2192	1700	Tous les étudiants ont accès à au moins une formation documentaire dans leur parcours universitaire.
	75	2077	1701	Tous les étudiants ont accès à plusieurs formations documentaires dans leur parcours universitaire
	76	3019	1702	Tous les étudiants participent à au moins une formation documentaire dans leur parcours universitaire.
	77	2194	1703	Des formations documentaires sont proposées à tous les étudiants (étudiants réguliers ou à cheminement particulier, étudiants hors campus, etc.).
	78	3020	1704	Les invitations aux formations documentaires rejoignent effectivement tous les étudiants
	79	2047	1705	Des formations documentaires à distance en temps réel sont proposées aux étudiants hors campus (p. ex. par vidéoconférence).
	80	2186	1706	Le formateur se déplace pour donner des formations documentaires aux étudiants hors campus.
	81	2021	1707	Des formations documentaires d'appoint sont proposées aux étudiants étrangers.
	82	2185	1708	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants étrangers.
	83	1658	1709	Des formations documentaires d'appoint sont proposées aux étudiants ayant des besoins particuliers (étudiants en situation de handicap, étudiants travailleurs, étudiants effectuant un retour aux études, étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, etc.).
	84	2187	1710	Des formations documentaires adaptées sont proposées aux étudiants ayant des besoins particuliers (étudiants en situation de handicap, étudiants travailleurs, étudiants effectuant un retour aux études, étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, etc.)
	85	1999	1711	Les formations documentaires hors cours sont offertes en nombre suffisant pour répondre à la demande des étudiants.
	86	2030	1712	Dans le cas de formations documentaires données hors cours, plusieurs plages horaires sont proposées aux étudiants.
	87	2195	1713	Des formations documentaires sont disponibles en dehors des heures normales de travail (soirs et fins de semaine).

	88	2189	1714	Les étudiants ont accès à une ligne téléphonique sans frais pour rejoindre le service de la bibliothèque.
	89	2191	1715	Les enregistrements des formations documentaires sont accessibles.
Accès aux sources	90	3013	1780	Les collections disponibles (électroniques ou imprimées) à la bibliothèque universitaire sont en nombre suffisant pour répondre aux besoins d'information de la communauté universitaire.
Infrastructure	91	1479	1721	Le bon fonctionnement de l'équipement audiovisuel et informatique est vérifié avant le début de la formation documentaire.
	92	1694	1727	Le nombre de locaux disponibles pour les formations documentaires est adéquat.
Ressources humaines	93	1333	1737	Le service de la bibliothèque dispose de suffisamment de ressources humaines pour répondre aux demandes de formation documentaire de la communauté universitaire.
Services offerts par la bibliothèque	94	1938	1809	Des formations documentaires créditées sont offertes par la bibliothèque.
	95	1912	1810	Des formations documentaires individuelles sont offertes par la bibliothèque.
	96	4011	1817	Une viste vrituelle des ressources et des installations de la bibliothèque est accessible sur le site Web de la bibliothèque.
	97	2200	1811	Des visites guidées des ressources et des installations de la bibliothèque sont offertes.

Annexe 22 : Liste des 75 critères précisant les compétences informationnelles à développer chez les étudiants

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Initiation à la recherche	1	3007	1738	L'étudiant explique clairement la nature du travail qui lui est demandé.
	2	166	1739	L'étudiant identifie un thème central avant de recueillir de l'information sur ce sujet.
	3	81	1740	L'étudiant définit clairement son besoin d'information en précisant les particularités du type de travail universitaire à accomplir.
	4	84	1741	L'étudiant délimite son sujet en précisant les critères de recherche appropriés (couverture géographique ou chronologique, approches méthodologiques, etc
Exécution de la recherche	5	89	1742	Au cours de sa recherche documentaire, l'étudiant réévalue périodiquement son besoin d'information.
	6	328	1743	L'étudiant comprend le vocabulaire spécifique à la recherche documentaire.
Stratégies de recherche	7	11	1744	L'étudiant sait quelles ressources consulter afin de trouver les termes appropriés pour amorcer sa recherche documentaire.
	8	1	1745	L'étudiant sait quels termes utiliser pour interroger un outil de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) afin de répondre à son besoin d'information.
	9	41	1746	L'étudiant adopte des stratégies efficaces afin de trouver des descripteurs pertinents applicables à un outil de recherche (catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.).
	10	28	1747	L'étudiant sait comment utiliser un thésaurus.
	11	39	1748	L'étudiant sait utiliser les différents opérateurs de recherche (opérateurs booléens, troncature, etc.).
	12	518	1749	L'étudiant est capable de construire un énoncé de recherche documentaire en anglais.
	13	2	1750	L'étudiant adopte des stratégies efficaces pour limiter les résultats de sa recherche documentaire initiale.
	14	3	1751	L'étudiant adopte des stratégies efficaces pour élargir les résultats de sa recherche documentaire initiale.
	15	3009	1752	L'étudiant raffine son énoncé de recherche en fonction de l'évolution des résultats de sa recherche documentaire.
	16	47	1753	Lorsqu'un document n'est pas disponible, l'étudiant adopte des stratégies efficaces pour trouver d'autres documents portant sur le même sujet.
	17	35	1754	Lorsqu'il trouve un article intéressant portant sur son sujet de recherche, l'étudiant adopte des stratégies efficaces pour trouver des articles connexes.
	18	138	1755	L'étudiant sait comment vérifier si un article a été cité.
	19	45	1756	L'étudiant identifie les causes possibles d'une recherche documentaire infructueuse.
	20	144	1757	L'étudiant peut décrire les étapes d'une stratégie de recherche documentaire.
	21	5	1758	L'étudiant recherche différents points de vue sur son sujet.

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Sources d'information	22	82	1759	L'étudiant sait quelles ressources utiliser pour obtenir l'information dont il a besoin (encyclopédie, article scientifique, article professionnel, etc.).
	23	8	1760	L'étudiant exploite efficacement les différents types de sources d'information (primaires, secondaires et tertiaires).
	24	60	1761	L'étudiant connaît les ressources à accès réservé de son établissement (p. ex. bases de données spécialisées).
	25	502	1762	L'étudiant connaît les ressources en libre accès (disponibles gratuitement sur le Web) pertinentes à son domaine.
	26	158	1763	L'étudiant utilise de la documentation de langue anglaise.
	27	65	1764	L'étudiant sait à quel type de document renvoie une référence bibliographique.
Outils de recherche	28	22	1765	L'étudiant sait quels outils de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) consulter pour répondre à son besoin d'information.
	29	94	1766	L'étudiant sait exploiter le potentiel de chacun des outils de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.) utilisés.
	30	31	1767	L'étudiant sait utiliser les fonctions avancées d'un outil de recherche (moteurs de recherche Web, catalogues ou outils de découverte, bases de données, etc.).
	31	21	1768	L'étudiant connaît la couverture des principales bases de données de son domaine.
	32	516	1769	L'étudiant connaît le dépôt institutionnel de son établissement (Archipel, Constellation, Sémaphore, Depositum, Espace ÉTS, Piste de recherche, etc.).
Accès aux sources	33	4010	1782	L'étudiant sait comment effectuer une demande de prêt entre bibliothèques (PEB).
	34	49	1770	L'étudiant sait utiliser la notice dans le catalogue ou l'outil de découverte pour vérifier la disponibilité d'un document.
	35	3014	1771	L'étudiant sait utiliser la notice dans le catalogue ou l'outil de découverte pour effectuer la réservation ou le renouvellement d'un document.
	36	48	1772	L'étudiant sait localiser les différentes collections dans sa bibliothèque (périodiques, livres, ouvrages de référence, etc.).
	37	54	1773	L'étudiant sait utiliser la cote pour localiser un document sur les rayons de la bibliothèque.
	38	162	1774	L'étudiant sait obtenir la version intégrale d'un document.
	39	32	1775	L'étudiant est capable de repérer l'information bibliographique à l'intérieur d'un document.
	40	30	1776	L'étudiant sait utiliser efficacement les outils de repérage à l'intérieur d'un document (index, table des matières, sommaire, etc.)
	41	312	1777	L'étudiant est capable de consulter de l'information accessible sur différents supports (vidéos, microfilms, documents sur support imprimé ou électronique, etc.) et dans différents formats (Word, Excel, PDF, etc.).
	42	160	1778	L'étudiant utilise les collections (électroniques ou imprimées) de sa bibliothèque universitaire pour se documenter.
	43	3012	1779	L'étudiant connaît d'autres milieux documentaires que sa bibliothèque universitaire pour répondre à son besoin d'information.
	44	87	1781	L'étudiant connaît les modalités du service de prêt entre bibliothèques (PEB)
Organisation de l'information	45	25	1783	L'étudiant sait sauvegarder efficacement ses résultats de recherches documentaires.
	46	117	1784	L'étudiant utilise un logiciel de gestion bibliographique (EndNote, Mendeley, Zotero, etc.).
	47	155	1785	L'étudiant sait organiser de manière efficace l'information recueillie (signets, cartes conceptuelles, notes de lecture, etc.).

Catégories	No.	NIUs validation	NIUs Qualiticiel	Énoncés de critères
Analyse de l'information	48	3008	1786	L'étudiant sait quand il a collecté suffisamment d'information pour répondre à son besoin
	49	96	1787	L'étudiant sait évaluer la pertinence des résultats obtenus lors d'une recherche documentaire.
	50	101	1788	L'étudiant sait identifier l'information pertinente dans un document afin de répondre à son besoin d'information.
	51	70	1789	L'étudiant sait identifier l'idée principale contenue dans un texte.
	52	13	1790	L'étudiant sait évaluer la crédibilité d'un auteur.
	53	3016	1791	L'étudiant sait évaluer l'actualité de l'information recueillie.
	54	57	1792	L'étudiant sait distinguer une information factuelle d'une information biaisée.
	55	99	1793	L'étudiant sait évaluer la fiabilité de l'information recueillie.
	56	185	1794	L'étudiant sait reconnaître l'intention (persuader, informer, etc.) d'un texte.
	57	55	1795	L'étudiant est capable de préciser à quel type de lectorat s'adresse un document.
Utilisation éthique de l'information	58	66	1796	L'étudiant sait pourquoi il doit citer ses sources.
	59	3015	1797	L'étudiant sait quand citer ses sources.
	60	67	1798	L'étudiant sait utiliser le style bibliographique adopté par son département.
	61	68	1799	L'étudiant sait distinguer une paraphrase d'une citation et d'un résumé.
	62	78	1800	L'étudiant connaît les différentes formes de plagiat (plagiat, autoplagiat, cyberplagiat, etc.).
	63	72	1801	L'étudiant respecte la Loi sur le droit d'auteur.
	64	74	1802	L'étudiant respecte les différents principes de la propriété intellectuelle (brevets, marques de commerce, etc.).
	65	130	1803	L'étudiant ne télécharge ni ne diffuse illégalement des documents obtenus à partir d'une ressource à accès réservé (p. ex. bases de données spécialisées)
	66	176	1804	Lorsqu'il a terminé sa recherche documentaire, l'étudiant se sent à l'aise pour débuter la rédaction de son travail.
Veille informationnelle	67	134	1805	L'étudiant consulte régulièrement des ressources documentaires qui lui permettent de se tenir à jour dans son domaine.
	68	135	1806	L'étudiant utilise des outils automatisés de veille informationnelle pour se tenir à jour dans son domaine.
Transfert et développement continu des compétences informationnelles	69	114	1807	L'étudiant est capable d'exploiter ses compétences informationnelles dans différents contextes (travaux universitaires, marché du travail, etc.).
	70	137	1808	L'étudiant développe ses compétences informationnelles de manière continue.
Services offerts par la bibliothèque	71	527	1812	L'étudiant est capable de s'orienter sur le site Web de la bibliothèque.
	72	148	1813	L'étudiant consulte la section dédiée à sa discipline sur le site Web de la bibliothèque.
	73	43	1814	L'étudiant connaît les services offerts par sa bibliothèque universitaire.
	74	44	1815	L'étudiant sait comment obtenir de l'information sur les services offerts par sa bibliothèque universitaire.
	75	3017	1816	Les étudiants savent à qui s'adresser pour effectuer une demande de formation documentaire.

Annexe 23 : Recommandations d'amélioration et commentaires formulés par les cercles de qualité à la suite de l'expérimentation du processus d'évaluation des pratiques de formation documentaire

RECOMMANDATIONS D'AMELIORATION CIBLÉES PAR LES MEMBRES DES CERCLES DE QUALITE

Activités d'apprentissage

- La durée des formations a un impact sur les activités d'apprentissage. Dans une formation d'une heure, il est difficile d'intégrer des exercices. Comme la durée des formations relève aussi de la collaboration avec les professeurs, on peut supposer qu'une meilleure collaboration entraînerait une augmentation du temps accordé aux formations documentaires, et donc une plus grande diversité parmi les activités d'apprentissage. (U2)
- Donner des points pour la présence des étudiants, faire une évaluation suite à la formation ou un travail pratique exigeant d'avoir utilisé les bases de données permettrait une meilleure intégration des connaissances. (U2)
- Il serait recommandé d'enregistrer une formation documentaire, avec l'écran à côté (pour voir le Power Point) pour les étudiants absents ou pour ceux qui aimeraient revoir une partie de la formation. (U2)
- Déposer plus de matériel sur Moodle en collaboration avec les professeurs, que ce soit le matériel de formation ou des activités de perfectionnement. (U2)
- Les formateurs doivent être davantage outillés sur les méthodes et stratégies pédagogiques. Pour ce faire, ils peuvent (U6):
- Consulter la professionnelle qui forme les professeurs et chargés de cours à la pédagogie
- Favoriser les échanges entre formateurs
- Faire consensus sur les meilleures méthodes
- Faire consensus sur les contenus prioritaires et essentiels; puis, sur les éléments qui sont à la discrétion du formateur (activités pour illustrer ou appliquer les contenus, compléments d'information pour aller plus loin, etc.)
- Disposer d'une offre de services présentant les contenus, les activités disponibles en lien avec ces contenus et le temps requis pour chaque élément constituerait (U6):
- Un outil énonçant les contenus et activités de formation documentaire disponible
- Un outil pour la planification et la promotion de la formation documentaire
- Une base pour négocier les engagements en matière de formation documentaire
- Un canevas pour concevoir des solutions de formation documentaire adaptées aux contextes durée, nombre d'étudiants, habiletés de départ hétérogènes et inconnues, etc.) et environnements (en laboratoire, en classe portable, sans ordi.) possibles
- Cours de formations documentaires intégrés dans le cursus (U4)
- Offrir des contenus de formation documentaire en ligne en s'associant avec les autres bibliothèques du réseau de l'UQ (U4)
- Évaluer et noter les notions vues lors des formations (U4)
- Arrimer les formations avec les activités/travaux des cours (U4)
- Allonger la durée des formations à l'intérieur des cours lorsque possible (U4)
- Que les formateurs s'informent à l'avance des besoins des étudiants auprès du professeur de façon systématique (U4)
- Être sensible à la dimension linguistique lors des formations car les bases de données offertes donnent majoritairement accès à des ressources en anglais (U4)

Collaboration

- Rendre les formations récurrentes et intégrées aux plans de cours cadres permettrait une meilleure collaboration avec les professeurs (U2)
- Cela permettrait également une stabilité dans l'offre des formations, puisqu'elles cesseraient de dépendre en partie des chargés de cours nommés chaque année (moins de variation dans l'offre de formations offertes d'une année à l'autre) (U2)
- Meilleure collaboration avec les STI afin d'obtenir plus de support dans l'intégration des TIC aux formations documentaires(U2)
- Le service de bibliothèque doit contribuer à (U6):
- L'implantation de la formation documentaire de façon plus systématique dans les divers programmes de l'[Université];
- Proposer une offre de formation documentaire dont les contenus en lien avec les objectifs sont mieux définis.
- Cibler pour chaque programme le cours qui permet de rencontrer tous les étudiants en 1ere année, 1ere session (curriculum mapping); (U6)
- Tenter de négocier davantage avec le professeur encadreur du cours afin d'insérer la formation documentaire dans le plan de cours cadre; au lieu de négocier avec chaque chargé de cours de ce même cours. (U4)
- Baliser les rôles de chacun (professeur VS bibliothécaire) (U4)
- Favoriser la collaboration interprofessionnelle: la possibilité de valider le contenu par un spécialiste en technopédagogie ou entre bibliothécaires (U4)

Autres

- Rédiger un résumé de l'étude aux fins de diffusion aux professeurs (afin qu'ils voient l'ampleur et l'importance des résultats: réinvestissement) (U4)
- Considérer à repasser le questionnaire compte tenu du faible taux de participation à l'[Université] et du travail colossal de la confection du questionnaire (U4)

COMMENTAIRES SUR LE PROCESSUS EMIS PAR LES MEMBRES DES CERCLES DE QUALITE

- Il ne fut pas toujours évident de distinguer importance et excellence des critères, puisqu'à cette étape, l'importance des critères était à prendre en considération dans la définition de leur excellence. (U3)
- Des fichiers Word auraient été plus efficaces pour nos manipulations. (U3)
- Le comparatif Réseau UQ aurait dû être intégré dans les résultats pour chaque critère et facette. (U3)
- Il y a trop de critères pour aisément identifier l'excellence. (U3)
- Le document de référence pourrait être plus clair dans la façon de déterminer l'excellence. (U3)
- L'importance de certains critères est à revalider. Certains critères peuvent être importants sans être utiles à un cercle de qualité. (U3)
- Certains critères se ressemblent trop. (U3)
- Les numéros des critères ne reflètent pas celui de la facette (ex. critère 2.09 sous la facette 4). Ce qui nuit à la fluidité des discussions. (U3)

- Les membres du cercle de qualité étaient unanimes à reconnaître la qualité des nombreux outils fournis pour procéder à l'exercice d'évaluation (U1)
- Un des professeurs souligne que cet exercice d'évaluation est à l'image du lien de collaboration qu'il développe avec le bibliothécaire. Il se désole de constater que ce n'est pas le cas pour tous, en espérant que cet exercice contribuera à améliorer cet aspect (U1)
- Nous convenons que la constitution du cercle, formée de professeurs qui intègrent la formation documentaire à leur cours, ne représente pas nécessairement l'ensemble des pratiques en cours. L'exercice demeure toutefois significatif. (U1)
- Au terme de la rencontre, il est évident qu'un plan d'action spécifique aux activités de notre institution devra être mis en place (U1)
- Les bibliothécaires constatent que le rapport ne permet pas d'identifier le lien entre les conditions dans lesquelles se sont effectuées les prestations et les résultats obtenus. Par exemple, est-ce que les répondants étaient majoritairement en classe plutôt qu'en laboratoire lors de la mesure? Il faudrait qu'il y ait autant de types de questionnaires qu'il y a de contextes de formation (ex: 1 en classe, 1 en laboratoire). Les formations en consultation individuelle devraient aussi être couvertes. (U1)
- Il est important de faire intervenir la formation documentaire à l'intérieur d'un cours, juste au bon moment, pour que l'impact de l'intervention du bibliothécaire soit réel sur les apprentissages des étudiants. (U1)
- Nous aurions aimé que l'accent soit mis davantage sur les solutions et les recommandations à apporter aux problèmes dans cette rencontre. (U2)
- Nous aurions aussi aimé connaître le nombre total de personnes consultées parmi chaque catégorie de répondants soit les étudiants, les formateurs et les professeurs. Ainsi nous aurions pu juger plus facilement de la représentativité. (U2)
- Nous aurions aimé avoir plus de détails sur la méthodologie utilisée pour obtenir les résultats (échelles de mesure). (U2)
- Nous aurions aimé savoir comment le pourcentage a été calculé à partir des différentes échelles de mesure. À ce sujet, il aurait été intéressant de passer plus de temps à discuter de la méthodologie et de l'analyse des résultats lors de la formation préparatoire au cercle de qualité. (U2)
- Dans la façon de présenter les résultats, nous aurions aimé voir le nombre de personnes ou le pourcentage de personnes ayant répondu aux différents choix de l'échelle de mesure (par exemple, voir le nombre de personnes ou le pourcentage de personnes ayant répondu «fortement en accord, modérément en accord», etc.) (U2)
- Il aurait été intéressant de savoir, pour chaque question, si elle était destinée à un groupe de répondants uniquement ou à plusieurs. (U2)
- En comparant les données du Réseau UQ aux données de l'[Université] nous avons constaté qu'il semblait y avoir un faible taux de réponse dans les autres institutions. (U2)
- Les professeurs et les étudiants participant au cercle de qualité proposent qu'il y ait davantage de formations documentaires offertes hors cours, par exemple pour poursuivre l'accompagnement des étudiants suite à la formation documentaire. (U6)
- L'évaluation des contenus de formation est critiquée par les étudiants, mais appréciée par les membres du corps enseignant et les formateurs qui l'ont adoptée. (U6)
- Certains étudiants sont moins à l'aise que d'autres avec les concepts et les ressources documentaires (par exemple: qu'est une base de données?) (U4)

- La période allouée à la cueillette des résultats était trop courte compte tenu du calendrier des formations offertes à l'automne 2014 par la Bibliothèque de l'[Université] (U4)
- Le contexte des formations évaluées différait beaucoup l'une de l'autre lors de la période du sondage (hors campus, formation obligatoire ou non). (U4)
- Les résultats des professeurs et des étudiants devraient être distincts afin de faciliter l'interprétation des résultats (U4)
- Méthodologie: choix des critères d'évaluation (facettes) (U4)
- Peu de répondants, alors il est difficile de dégager des tendances. (U4)
- La distribution des différents questionnaires n'a pas été répartie de façon égale, donc moins de participation pour certaines réponses. (U4)
- Avoir fait un questionnaire en ligne. Le cercle de qualité pense que l'utilisation d'un questionnaire en ligne aurait facilité la participation et la compilation des résultats, du moins dans le contexte de l' [Université] (U4)
- La période choisie pour sonder les professeurs et les chargés de cours n'était pas idéale (du 5 au 19 décembre 2014). (U4)
- Questionnaire trop long dans un contexte de formations relativement courtes (60-90 minutes) (U4)
- Cette étude sera utile et pertinente pour le milieu. (U4)
- Beau projet d'envergure: processus de recherche très rigoureux qui a exigé une somme de travail considérable que le cercle de qualité peut mesurer. Bravo! (U4)
- Les 2 chargées de cours associées au cercle de qualité ont perçu les résultats comme étant difficiles à interpréter. (U5)
- Conclusions difficiles à tirer étant donné le nombre très peu élevé de répondants. (U5)
- Plusieurs questions portent sur des sujets que ne connaissent pas les étudiants, ce qui laisse présumer que leurs réponses à ces questions sont relativement aléatoires. (U5)
- Parmi les éléments de réponses «Je ne sais pas» n'en fait pas partie, ce qui aurait permis de préciser le degré de connaissance des étudiants par rapport au sujet de la question posée. (U5)
- Pour une meilleure qualité de réponses en lien avec le taux de participation des étudiants, il aurait été préférable d'imposer l'obligation de répondre au questionnaire. (U5)
- Globalement, les résultats concernant nos pratiques de formation documentaire semblent positifs. (U5)
- Les résultats sont significatifs, mais non représentatifs car le taux de participation observé est très faible. (U4)
- Les résultats de l'[Université] sont malgré tout très ressemblants aux résultats de l'ensemble des UQ (U4)
- L'accès aux services d'un bibliothécaire semble très facile à l'[Université] (U4) (comparativement à une plus grosse université […])
- Les résultats témoignant d'une faible collaboration entre bibliothécaire et professeur pourraient être expliqués ainsi: les professeurs semblent démontrer une grande confiance envers les bibliothécaires. (U4)
- Il n'y a pas beaucoup de participants (N), il est donc difficile de tirer une conclusion qui s'applique à l'ensemble de l'[Université] vu le faible taux de participation. (U4)

- La faible collaboration qui ressort des résultats ne semble pas représentative de la réalité (par exemple sur le critère de la collaboration entre bibliothécaire et professeur, le faible pourcentage s'explique en partie dû au fait que ce dernier fait confiance au bibliothécaire). (U4)
- Selon la collaboration entre professeur et formateur quant à l'identification des besoins des apprentissages des étudiants, les résultats pour la facette 7.10 ne sont peut-être pas représentatifs car les professeurs et étudiants ont répondu (n=18). (U4)
- Les étudiants peuvent valider s'il a eu collaboration ou non entre l'enseignant universitaire et le bibliothécaire (facettes 7.08 et 7.11) car parfois les exemples utilisés lors des formations ne sont pas adaptés au contexte du cours ou des objectifs. (U4)
- Selon les étudiants (commentaires 694 et 907 des résultats de l'[Université]), le débit très rapide des formations ne permet pas une assimilation complète des notions. Données très présentes dans les résultats des UQ (commentaires 149, 186, 204, 218, 340, 358, 362, 373, 962, 1000…) et moins présentes dans les résultats de l'[Université]. (U4)
- Il y a souvent une baisse d'intérêt des étudiants dans le contexte d'une formation générale car nous trouvons des étudiants provenant de secteurs disciplinaires différents. (U4)
- Les locaux avec ordinateurs ne sont pas toujours disponibles pour les formations documentaires. (U4)
- Les groupes d'étudiants sont de plus en plus nombreux dans certains secteurs disciplinaires. (U4)
- La connexion sans fil n'est pas toujours fiable dans certains secteurs de l'université (U4)

Notes

1. Ce groupe se nomme, depuis 2016, le Groupe de travail pour la promotion du développement des compétences informationnelles (GT-PDCI)

2. Le mandat de ce groupe de travail a évolué avec les années. Au cours des dernières années, il est devenu un lieu de réflexion et d'échanges, soucieux de développer des nouvelles ressources et de mettre en place des projets innovants sur les compétences informationnelles. http://ptc.uquebec.ca/pdci/les-collaborateurs

3. Informations tirées de documents internes de la Direction du soutien aux études et des bibliothèques de l'Université du Québec.

4. PRIMO: Portail de recherche développé par la firme EXLIBRIS qui a été implanté dans bibliothèque du réseau de l'Université du Québec en 2008.

5. Notre étude a débuté en 2013, ce qui représentait 10 ans de travail à ce moment.

6. Il s'agit d'une adaptation du modèle proposé par Haddad et al. (1997) 370 tel que proposé par Bélanger (2006) 365. Cette adaptation a permis d'intégrer au modèle publié par Haddad et al. (1997) 370 le modèle de qualité de Donabedian (1996) 368 et la théorie de l'action de Parsons (1968) 374.

7. Compte tenu de la variété des expressions retenues par les divers auteurs pour décrire des éléments reliés aux pratiques de formation documentaire et de développement des compétences informationnelles, il a été convenu de retenir ici les expressions anglaises afin de ne pas biaiser la sémantique par une traduction de ces termes en français.

8. Le terme «pédagogies actives» fait référence à un ensemble de méthodes qui impliquent l'élève dans leur apprentissage. Dans ces méthodes, l'implication de l'élève s'avère capitale puisque c'est à partir de sa participation active que les contenus seront assimilés de façon efficace. L'objectif des séances en classe mettant en œuvre les démarches actives est de mettre en contact l'élève avec l'enseignant, les contenus, les autres élèves et soi-même. Les enseignants doivent eux aussi adopter des attitudes qui facilitent la tâche d'apprentissage, comme varier les activités (en groupes, individuelles, des explications globales vers le détail, des explications qui partent du détail vers la globalité) pour profiter au maximum des divers styles d'apprentissage, être ouverts à changer leur façon d'enseigner et laisser le contrôle de certains processus à l'élève. Un lien de confiance doit s'établir entre les deux acteurs de l'enseignement pour arriver à de bons résultats (Voir: https://sites.google.com/site/definitionspedagogie/definitions/p/pedagogies-actives).

9. Source: Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (2015b 377; p.8)

10. Dans le cadre plus global des pratiques liées au développement des compétences informationnelles et en prenant en compte le contexte particulier du réseau de l'Université du Québec, il importe de considérer la mutualisation des ressources au sein de l'ensemble des établissements composant ce réseau lorsque l'on désire évaluer la qualité de ces pratiques dans le domaine de la structure.

11. Il a été tenté de recruter des étudiants à titre d'experts, mais la période à laquelle le recrutement s'est déroulé (mai 2014, au terme du trimestre d'hiver) n'était pas propice au recrutement. Seulement 7 étudiants avaient accepté de participer à l'étude. Ce nombre étant insuffisant pour être représentatif de la perspective étudiante, il a été décidé de poursuivre uniquement avec la perspective des professeurs et la perspective des bibliothécaires-formateurs.

12. Données provenant d'une enquête interne effectuée auprès des directeurs des Services de bibliothèques du réseau de l'Université du Québec (2014).

13. Les échelles de mesure d'intervalle et de proportion permettent de calculer des statistiques descriptives telles que la moyenne, la variance et l'écart-type, ce que ne permettent pas les échelles nominale et ordinale.

14. La formule utilisée repose sur le postulat que la valeur maximale des points d'ancrage est de 1. Dans le cas où cette valeur maximale serait différente, il faudrait multiplier cette valeur par x afin de préciser la valeur des intervalles qui s'appliqueraient dans ce cas.

15. Par définition, ce postulat s'applique également aux échelles dichotomiques (un intervalle est forcément égal à lui-même) (Bertrand, Blais et Raîche, 2004 365).

16. Bien qu'il soit question ici de la mesure de la collaboration interprofessionnelle, il est à noter que les questionnaires soumis aux bibliothécaires-formateurs comportaient également 4 questions portant sur la formation initiale et continue ainsi que cinq questions sur la charge de travail du formateur.

17. Soit les critères 1391, 1956, 2202, 2203, 2137 et 2198. L'ensemble des énoncés de critères peut être consulté à l'annexe 3 392.

18. À cette étape, il est préférable d'utiliser l'expression «critères non retenus» au lieu de «critères rejetés», car les critères non retenus pouvaient faire l'objet d'une seconde consultation auprès des experts.

19. Il importe de rappeler que pour être retenu, un critère devait obtenir un niveau de consensus d'au moins 80 % simultanément pour la mesure de la clarté, de la pertinence et de l'importance par au moins un groupe d'experts. De ce fait, un critère non retenu par un type d'experts pouvait être accepté par l'autre.

20. Les critères suivants: 177, 1001, 1248, 1550, 1584, 1592, 1608, 1652, 1654, 1886, 1916, 2017, 2051, 2152, 2160, 3007.

21. Six critères (1248, 1652, 1886, 1939, 2137 et 2202) ont été retirés de cette liste en raison du fait que, bien qu'ils n'aient pas été retenus par les bibliothécaires pour la pertinence et l'importance simultanément, les professeurs n'ont également pas retenu ces critères pour un seul de ces deux attributs (le tableau 8 présente uniquement les critères n'ayant pas été retenus par les bibliothécaires pour la pertinence et l'importance simultanément alors que les professeurs ont jugé ces critères pertinents et importants).

22. Certains critères n'ayant pas obtenu le niveau de consensus requis en raison d'un problème lié à la clarté n'ont pas été reformulés et ont été resoumis aux experts lors de la deuxième consultation, le comité de travail ayant jugé qu'il ne pouvait reformuler les critères de manière à les rendre plus clairs. Du reste, ces critères avaient été jugés clairs par un des deux groupes d'experts lors de la première consultation. Pour sa part, le critère 2149 n'a pas été reformulé malgré un problème lié à la clarté et a été rejeté dès la première consultation. Le groupe de travail a pris cette décision à la lumière des commentaires émis par les experts.

23. Pour être rejeté, un critère devait présenter un niveau de consensus se situant à 60 % ou moins pour l'un ou l'autre des attributs mesurés (clarté, pertinence ou importance), et ce, simultanément chez les deux types d'experts consultés.

24. Réfère au critère suivant: 1628: Le formateur situe régulièrement les étudiants par rapport au matériel pédagogique auquel il se réfère.

25. Réfère au critère suivant: 4: L'étudiant limite sa recherche documentaire à son besoin d'information.

26. Réfère au critère suivant: 106: L'étudiant valide la qualité de l'information trouvée auprès de personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).

27. Réfère au critère suivant: 132: L'étudiant sait effectuer des copies sécuritaires de ses fichiers.

28. Réfère au critère suivant: 177: L'étudiant ne se décourage pas lorsqu'il ne trouve pas assez d'information sur son sujet.

29. Réfère au critère suivant: 522: Pour préciser son besoin d'information, l'étudiant consulte diverses personnes ressources (enseignants universitaires, bibliothécaires ou pairs).

30. Réfère au critère suivant: 1584: Les activités d'apprentissage (exercices, résolution de problèmes, jeux-questionnaires, etc.) proposées lors de la formation documentaire sont diversifiées.

31. Réfère au critère suivant: 1654: Le formateur est familier avec la terminologie et la littérature de la discipline dans laquelle il intervient.

32. Réfère au critère suivant: 2051: Les objectifs d'apprentissage de la formation documentaire respectent les normes établies par les associations ou les ordres professionnels concernés.

33. Réfère au critère suivant: 2160: Les étudiants sont prêts (p. ex. sont à l'heure, ont ouvert leur session d'ordinateur, ont imprimé les documents nécessaires) lorsque la formation documentaire débute.

34. Réfère au critère suivant: 4006: Le formateur précise aux étudiants les modalités d'accès (personnes-ressources, coordonnées, heures de disponibilité, etc.) au service d'aide à l'usager de la bibliothèque.

35. Réfère au critère suivant: 4007: Les étudiants ont accès, à des heures déterminées, à un laboratoire supervisé par un formateur afin d'effectuer leurs travaux universitaires impliquant de la recherche documentaire.

36. Réfère au critère suivant: 4010: L'étudiant sait comment effectuer une demande de prêt entre bibliothèques (PEB).

37. Réfère au critère suivant: 4011: Une visite virtuelle des ressources et des installations de la bibliothèque est accessible sur le site Web de la bibliothèque.

38. Six critères ont été soumis aux bibliothécaires seulement, car ils relevaient uniquement de la bibliothéconomie.

39. Parmi les cinq critères retenus par les bibliothécaires seulement, quatre n'avaient pas été soumis aux professeurs.

40. Les répondants ont été invités à émettre des commentaires spécifiques au regard de chacun des critères mesurés et à formuler des commentaires d'ordre général sur leur vision globale de la qualité de pratiques de formation documentaire. Les commentaires spécifiques et généraux sont précisés à même le rapport de qualité des pratiques de formation documentaire produit à l'échelle du réseau de l'Université du Québec présenté à l'annexe 19 506

41. Seuls les résultats obtenus à l'échelle du réseau sont publiés dans le présent rapport. Les résultats présentés pour chacune des catégories représentent la moyenne des résultats obtenus pour chacun des critères associés à cette catégorie. Pour une description détaillée de la méthode utilisée pour le calcul des moyennes, le lecteur est invité à consulter le devis à la section Collecte de données 153 de la phase

d'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire dans le chapitre précisant le devis de recherche.

42. La magnitude reflète l'importance d'une pratique en particulier en termes d'impact sur la qualité générale des pratiques de formation documentaire et dans l'atteinte des objectifs de formation documentaire (Bélanger, 2015 365).

43. La méthode retenue pour le processus d'évaluation fait l'objet d'une description détaillée au chapitre présentant les résultats 213.

44. Un des membres du comité de travail qui était bien au fait des pratiques de formation documentaire dans un établissement se questionnait au sujet d'une force identifiée «Évaluation des apprentissages» par le cercle de qualité de son établissement. En effet, ce questionnement provenait du fait qu'il n'y avait pas de pratiques d'évaluation des apprentissages établies dans cet établissement. À la suite d'une consultation auprès des membres du cercle de qualité concerné, il s'est avéré que cette évaluation a reposé uniquement sur les résultats numériques obtenus pour la catégorie Évaluation des apprentissages. Il est apparu que ces résultats, ont été obtenus dans le cadre de la tenue d'un processus expérimental d'évaluation des apprentissages qui s'est déroulé dans un seul cours. De plus, les étudiants de ce cours ont participé à l'évaluation de cette formation dans le cadre de cette recherche. Cette force n'a donc pu être retenue car elle ne pouvait traduire une force pour l'ensemble de l'établissement. Le rapport de ce cercle de qualité proposait trois forces, mais au regard de ces considérations, deux forces ont été retenues.

45. Aucune cause n'a été identifiée pour les catégories de points faibles suivantes Infrastructure, Formation initiale et continue des formateurs, Évaluation des apprentissages et Promotion.

46. Le cercle de qualité n'a pas défini précisément ce qu'il entendait par le terme «formalisation».

47. Ce chiffre correspond au nombre total de critères présentés dans les tableaux 31 168, 32 170, 33 172, 35 175, 36 176 et 37 177. Bien que le nombre total des critères présentés s'élève à 106, il est à noter que le critère 1 886 apparaît dans l'un de ces tableaux même s'il n'a pas été retenu par les bibliothécaires et par les professeurs pour l'importance.

48. Les énoncés de critères dont le NIU est précédé d'un astérisque n'ont pas été jugés pertinents ni importants par les bibliothécaires alors qu'ils l'ont été par les professeurs pour les deux attributs simultanément. Les critères spécifiés dans ce tableau sont issus des tableaux 31-32-33 pour lesquels des critères associés à la catégorie concernée étaient présentés.

49. Le lecteur qui désire consulter l'ensemble des critères associés aux compétences informationnelles peut se référer à l'annexe 22 550.

50. Il importe de rappeler que certains critères n'ont pas été opérationnalisés dans le cadre de cette étude, dont ceux précisant les bonnes pratiques recommandées par les auteurs et ceux précisant les effets recherchés en matière de développement de compétences informationnelles. Ces critères sont présentés aux annexes 21 542 et 22 550 respectivement.

51. Ce tableau 141 présente la répartition du nombre de séances de formations documentaires, du nombre de répondants et du nombre de questionnaires répondus dans chacun des établissements du réseau de l'Université du Québec.

52. Données de l'automne 2014 fournies par les Services de bibliothèques de chacun des établissements.

53. Dans le cadre d'une recherche, nous avons l'obligation de respecter le principe de consentement libre chez les répondants.

54. Il est à préciser que les choix de réponse ont été rigoureusement identifiés lors de l'opérationnalisation des critères. Le choix de réponse «je ne sais pas», a volontairement été exclu de certaines questions afin d'obliger le répondant à se positionner. Cependant, l'expérimentation de la mesure a permis de constater que malgré la présence d'un choix de réponses intitulé «sans objet», trois critères (0-1626[60] 566 , 0-1630[61] 566 et 0-1639[62] 566) présentaient un faible taux de réponses (<50 %), qui nous a conduits à recommander l'ajout du choix de réponse «je ne sais pas» à ces trois questions.

55. Les chiffres entre parenthèses précisent les pourcentages obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec pour l'ensemble de ces catégories de critères lors de l'expérimentation de la mesure.

56. La liste complète des causes associées 230 à chacune des catégories est présentée dans le chapitre portant sur les résultats.

57. Le lecteur est invité à consulter l'annexe 19 506 qui présente les résultats obtenus à l'échelle du réseau de l'Université du Québec pour chacun des critères de qualité.

58. Ce chiffre correspond au numéro d'identification unique du critère (NIU).

59. Bien que la nouvelle orthographe proposée par l'Office de la langue française recommande de ne pas utiliser le trait d'union (-) dans la soudure de mots, nous avons préféré, tout comme Levan, conserver le préfixe «co» suivi d'un trait d'union dans les expressions, co-action, co-évaluation, co-analyse, co-définition et co-réalisation afin d'insister sur l'importance du processus collaboratif que doit impliquer chacune de ces actions.

60. Réfère au critère suivant: 0-1626: Le processus d'évaluation des apprentissages est clairement établi.

61. Réfère au critère suivant: 0-1630: Dans le cas d'une évaluation pondérée (formative ou sommative), les critères de correction sont communiqués aux étudiants.

62. Réfère au critère suivant: 0-1639: Les exercices d'évaluation sont clairs.

63. Il importe de noter que pour procéder à l'expérimentation du processus d'évaluation, il s'avérait nécessaire qu'un établissement ait préalablement accepté de participer au processus de mesure, ce qui a été le cas pour huit établissements.

64. L'ensemble de ces activités est précisé dans le chapitre sur la problématique.

65. Le terme «experts» renvoie ici à l'expertise développée en matière de développement des compétences informationnelles, telle que reconnue par les pairs. Il dépasse donc la notion de «représentation» d'un service ou d'une instance.

66. Le concept de gouvernance se subdivise en deux paliers de gouvernance. La gouvernance d'ensemble et la gouvernance de proximité. La gouvernance d'ensemble représente le contexte sur lequel s'appuient les opérateurs et dans lequel ils interagissent. Elle concerne l'ensemble des activités de l'organisation – managériales et stratégiques – influençant le niveau de la qualité et de sécurité de l'organisation. La gouvernance de proximité, quant à elle, s'exerce par les différents acteurs impliqués au cœur même des opérations (Pomey, Denis et Contandriopoulos, 2008)[375].

67. Le cycle de la qualité est présenté en détail dans le diaporama présenté aux directeurs du Service de la bibliothèque de chaque établissement du réseau de l'Université du Québec lors de la formation préalable à l'expérimentation des processus de mesure et d'évaluation, cette formation peut être consultée au lien suivant: Grenier et Bélanger (2014) La gestion de la qualité. Ce diaporama présente en détail chacune des étapes du cycle de la qualité. De plus, le lecteur est invité à consulter le diaporama utilisé lors de la séance d'information portant sur la constitution des cercles de qualité: Bélanger, G. (2014) Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire: la constitution des cercles de qualité ainsi que l'annexe 15[472] qui présente le guide relatif à la constitution des cercles de qualité. Aussi, le diaporama utilisé lors de la formation portant sur le processus d'évaluation donnée aux membres des cercles de qualité peut également être consultée au lien suivant: Bélanger, G (2014) Évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire: processus d'évaluation par les cercles de qualité. Finalement, l'annexe 17[496] qui présente le guide du processus d'évaluation utilisé lors de cette formation.

68. On ne saurait trop insister sur le fait que cet exercice ne consiste pas uniquement à identifier des «points faibles», mais qu'il permet également de mettre nos forces en valeur. C'est également dans cet esprit que l'exercice ne consiste pas non plus à

«identifier des coupables», mais à déceler des opportunités (une vision plus positive des «points faibles») permettant d'améliorer la qualité de nos pratiques de développement des compétences informationnelles.

69. Il est à noter qu'il s'agit ici de compétences informationnelles transversales. Les compétences informationnelles disciplinaires nécessaires à la réussite de chaque programme d'études pourraient avantageusement être identifiées au sein de chaque discipline académique.

70. Cette recommandation s'accompagne d'une recommandation préalable, soit celle de déterminer précisément les compétences informationnelles que doivent acquérir les étudiants tout au long de leur cheminement universitaire (compétences informationnelles transversales) ainsi qu'à l'intérieur d'un programme en particulier (compétences informationnelles disciplinaires). C'est précisément ce à quoi l'on réfère dans la recommandation portant sur l'adoption d'un cadre commun de référence des compétences informationnelles 322.

71. Afin de bien comprendre la portée de cette recommandation, le lecteur est invité à lire la discussion portant sur le processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaire 283 ainsi que les recommandations précédentes.

72. Le lecteur est invité à consulter les sections «Relation avec l'enseignant universitaire 291 » et «Collaboration 294» de la phase d'expérimentation d'un processus d'évaluation de la qualité des pratiques de formation documentaires.

73. Traduction libre de «Entreprise social collaboration» que les auteurs ont défini comme «processes and tools that can power today's mobile, dispersed and networked way of getting work done».