

Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche

Stéphanie **Simard** 
Étudiante, Université de Montréal

Thierry **Karsenti** 
Professeur titulaire, Université de Montréal

Simon **Collin** 
Professeur, Université du Québec à Montréal

doi:10.18162/fp.2013.a34

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Jusqu'à tout récemment, les savoirs de l'humanité étaient recueillis, accumulés, organisés, préservés et diffusés par le biais des bibliothèques, des musées et des institutions d'enseignement. Toutefois, les récentes innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) transforment les modalités de création, de stockage, de partage, de diffusion et d'utilisation de ces savoirs. Aujourd'hui, le *World Wide Web* (Web) est incontestablement le plus grand foyer culturel de l'humanité. Ces changements rapides et profonds entraînent des répercussions importantes sur plusieurs domaines, notamment sur celui de l'éducation.

Dans le contexte de la salle de classe québécoise, les TIC sont de plus en plus répandues (ex. tableaux numériques interactifs, ordinateurs portables, tablettes électroniques, etc.) et très présentes dans le quotidien des élèves (ex. téléphones intelligents). L'accès aux savoirs, facilité par la forte présence des TIC, rend possible une redéfinition des pratiques enseignantes. En fait, l'enseignant peut désormais accompagner l'élève dans le développement d'un nouvel ensemble d'habiletés techniques et cognitives nécessaires à l'évaluation de la pertinence des outils informatiques pour repérer l'information qui a du sens (et pour exclure celle qui est inutile), pour la traiter efficacement et pour la diffuser éthiquement dans les espaces collaboratifs en ligne. Cet ensemble d'habiletés est représenté par le construit « compétences informationnelles ».

Toutefois, pendant la formation initiale des enseignants, les compétences informationnelles sont principalement représentées par les habiletés en recherche documentaire qui

permet aux étudiants d'exploiter les ressources offertes par les bibliothèques universitaires (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2008). Dans le contexte québécois, le discours disciplinaire qui tend à recouvrir les compétences informationnelles est souvent associé à la gestion et au repérage de l'information consignée dans les collections des bibliothèques ou sur le Web, soit les savoirs de la bibliothéconomie et des sciences de l'information. Toutefois, à l'instar de certains auteurs (pour une recension, voir Lefevre et Grenier-Gire, 2011), nous sommes d'avis que les compétences informationnelles recouvrent également l'utilisation des TIC pour la production et le partage d'informations, ainsi que la compréhension du rôle des acteurs de l'information qui rend possible le jugement critique.

Dans la pratique enseignante, malgré la plus grande présence des TIC dans la salle de classe, les compétences informationnelles semblent rencontrer certaines difficultés de reconnaissance formelle. À titre d'exemple, plusieurs études empiriques suggèrent que les enseignants reçoivent peu de formations liées à leur transposition didactique (Dumouchel et Karsenti, 2013; Karsenti et Dumouchel, 2010; UNESCO, 2011, 2013). Au Québec comme ailleurs, les compétences informationnelles semblent difficiles à cadrer en sciences de l'éducation. Pourtant, plusieurs référentiels (American Association of School Librarians, 1998; Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004; Society of College National and University Libraries, 1999) ont été élaborés dans le passé. Toutefois, ces derniers n'ont pas réussi à s'insérer dans la formation initiale des enseignants. Récemment encore, Karsenti, Dumouchel et Komis (2014) ont publié un référentiel qui permet une transposition didactique des compétences informationnelles en mettant l'accent sur une meilleure prise en compte des TIC. On parle alors de compétences stratégique-informationnelle, techno-informationnelle, et socio-informationnelle, entre autres. Ce modèle est toutefois publié dans la revue *Documentation et bibliothèques*, une publication du domaine de la bibliothéconomie qui ne rejoint pas nécessairement beaucoup d'acteurs du domaine de l'éducation.

Plus récemment, l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2014) a proposé un nouveau cadre de référence pour favoriser l'intégration pédagogique de compétences informationnelles (Gibson et Jacobson, 2014). Ce cadre vise à associer au construit de « compétences informationnelles » six concepts-seuils. Ces derniers permettraient de remédier aux conséquences du flou disciplinaire qui semble nuire à leur transposition didactique.

Contrairement aux concepts, qui, dans leur sens commun, sont « des représentations générales, de nature abstraite, clairement définies et même consensuelles, susceptibles de guider la recherche et de fonder ses hypothèses » (Brunet, Ferras et Thery, 1993, p. 111), les concepts-seuils permettent une évolution des croyances épistémologiques dans un champ de connaissances données (évolution des rapports aux savoirs disciplinaires). À titre d'exemple, en mathématiques, Meyer et Land (2003) proposent que le nombre soit un concept, alors que le nombre complexe, lui serait un concept-seuil. Le concept du nombre est intuitif, alors que le nombre complexe, beaucoup plus difficile à saisir comme concept, permet de concevoir les mathématiques différemment; non plus comme le simple dénombrement d'objets, mais davantage comme une science de l'abstrait. Parallèlement, le poids et la vitesse sont des concepts en physique, alors que la gravité est un concept-seuil.

En ce qui concerne les compétences informationnelles, l'ACRL (2014) propose donc les six concepts-seuils suivants. Le premier concept-seuil pose que « la production de savoirs est une conversation »¹.

1 Traduction libre de *Scholarship is a conversation*.

Le principe directeur de ce concept-seuil est que le savoir est complexe, multiple et fondé sur différents arguments qui représentent plusieurs facettes d'une question. En ce sens, l'élève infocompétent s'appuie sur une variété de ressources informationnelles afin de mettre en lumière les différentes perspectives des auteurs.

Le deuxième concept-seuil stipule que « la recherche est une investigation »². Ici, la nature itérative de l'investigation scientifique est mise en lumière. Ainsi, l'élève infocompétent utilise les méthodes de recherche pour apporter des éléments de réponse à ses questions et pour apprendre de façon autonome.

Le troisième concept-seuil a pour principe que « l'autorité est construite et contextuelle »³. Ici, l'élève est appelé à construire ses propres critères de jugement, d'évaluation et de discrimination de l'information. Ces critères de jugement sont construits en fonction du contexte dans lequel l'information est utile. L'élève infocompétent connaît les genres de documents et les critères habituels pour évaluer l'information qu'ils contiennent. De plus, l'élève demeure critique à l'égard de critères prédéterminés qui manquent souvent de nuances en ce qui a trait au contexte.

Le quatrième concept-seuil est celui du « format comme processus »⁴. Ici, le format ne fait plus référence au contenant de l'information (livre, fichier électronique, œuvre d'art, etc.). Il fait plutôt référence au processus de création, de production et de dissémination de l'information. Ainsi, l'élève infocompétent reconnaît quel format est le plus pertinent pour transmettre un certain message.

Le cinquième concept-seuil fait référence à « la recherche d'informations est une exploration »⁵. Le processus de recherche d'informations n'est pas linéaire et requiert constamment de réajuster ses modes opératoires. L'élève infocompétent utilise plusieurs sources et méthodes de recherche documentaire en fonction des résultats obtenus.

Le sixième et dernier concept-seuil renvoie à la « valeur de l'information »⁶. L'élève infocompétent reconnaît la valeur de l'information. La création d'informations de qualité requiert du temps, de l'originalité et la reconnaissance des contributions d'autrui.

L'introduction des six concepts-seuils énumérés ci-dessus se veut un élément de rapprochement conceptuel entre la vision documentaire associée traditionnellement aux compétences informationnelles et les courants théoriques actuels en éducation. En ce sens, les concepts-seuils se réfèrent aux théories de métacognition et des approches multimodales d'intégration des TIC pour la recherche, la production et le partage d'informations. Ce nouveau modèle veut ouvrir la voie à la transposition pédagogique des compétences informationnelles (ACRL, 2014). À titre d'exemple, une transposition pédagogique possible du concept-seuil 1 (la production de savoirs est une conversation) pourrait être de demander aux élèves d'identifier des médias sociaux qui discutent d'un sujet présenté en classe et de contribuer à la discussion. Un exemple de scénario pédagogique pour le concept-seuil 2 (la recherche est une investigation) serait de demander aux élèves de tenir un journal de recherche lors d'un exercice de navigation sur le Web. En ce qui touche le concept-seuil 3 (l'autorité est construite et contextuelle), une activité pédagogique possible serait de demander aux élèves de comparer les points de vue de différents

2 Traduction libre de *Research is inquiry*.

3 Traduction libre de *Authority is constructed and contextual*.

4 Traduction libre de *Format as a process*.

5 Traduction libre de *Searching as exploration*.

6 Traduction libre de *Information has value*.

sites web sur un même sujet. Et ainsi de suite, les six concepts-seuils offrent maintes transpositions pédagogiques favorisant l'enseignement-apprentissage de compétences informationnelles.

À savoir si ce nouveau modèle constitue une avancée significative dans l'enseignement des compétences informationnelles, seules des recherches futures pourront cerner de façon plus précise ses implications pour la pratique. Pour notre part, l'utilisation de concepts-seuils pour représenter le construit de « compétences informationnelles » semble vouloir ouvrir la porte à une plus grande compatibilité avec le discours disciplinaire en éducation.

Références

- American Association of School Librarians. (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago, IL : American Library Association.
- Association of College and Research Libraries. (2014). *Framework for information literacy for higher education: Draft 2*. Repéré à <http://acrl.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-2.pdf>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice* (2^e ed.). Repéré à <http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/infolit-2nd-edition.pdf>
- Brunet, R., Ferras, R. et They, H. (1993). *Les mots de la géographie, Dictionnaire critique* (3^e éd.). Montpellier, Paris : Reclus / La documentation française.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2008). *Compétences informationnelles : niveau recommandé à l'entrée au 1^{er} cycle universitaire*. Repéré à <http://www.crepq.qc.ca/IMG/pdf/Comp-informat-niveau-recommande-2008-07-28.pdf>
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. Repéré à http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-007_DUMOUCHEL.pdf
- Gibson, C. et Jacobson, T. E. (2014, 17 juin). Revised draft [Billet de blogue]. Repéré à http://acrl.org/ilstandards/?page_id=133
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-214). Montréal, QC : ASTED.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. doi:10.7202/1022859ar
- Lefevre, G. et Grenier-Gire, C. (2011). Panorama des recherches. Dans I. Fabre (dir.), *Professeur-documentaliste : un tiers métier* (p. 21-48). Toulouse : Educagris.
- Meyer, J. et Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines* [Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, rapport n° 4]. Repéré à <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>
- Society of College National and University Libraries. (1999). *The seven pillars of information literacy*. Londres : SCONUL.
- UNESCO. (2011). *Éducation aux médias et à l'information : programme de formation pour les enseignants*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. Repéré à <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=224655>

Pour citer cet article

- Simard, S., Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche. *Formation et profession*, 21(3), 109-112. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a34>