

Perception par les enseignants des capacités en maîtrise de  
l'information des étudiants de l'enseignement supérieur belge  
francophone.

Rapport d'enquête du groupe ILIB

2023

# Table des matières

<b>Les auteurs</b>	<b>3</b>
<b>Résumé</b>	<b>4</b>
<b>Introduction</b>	<b>5</b>
Objectif de l'enquête . . . . .	6
Méthodologie . . . . .	6
Déroulement de l'enquête . . . . .	8
Description de l'échantillon . . . . .	8
<b>Résultats et discussion</b>	<b>10</b>
La maîtrise de l'information (Q1 à Q4) . . . . .	10
L'enseignement de la maîtrise de l'information . . . . .	13
Le rôle de l'enseignement secondaire (Q5) . . . . .	13
Comparaison avec l'enquête de 2007 . . . . .	15
Le rôle de l'enseignement supérieur (Q6) . . . . .	16
Quelles sont les capacités considérées comme réellement acquises à l'issue de l'enseignement supérieur ? (Q7) . . . . .	19
Quel(s) référentiel(s) dans l'institution (Q12) . . . . .	22
Selon les enseignants, quels sont les freins à l'acquisition de cette maîtrise ? (Q15) . . . . .	23
L'organisation de la formation à la maîtrise de l'information . . . . .	24
Quel est le moment idéal dans le cursus ? (Q8) . . . . .	24
Quelles méthodes sont utilisées par les enseignants dans les cours pour travailler la maîtrise de l'information ? (Q9) . . . . .	25
Quelle devrait être la formule idéale des formations à la maîtrise de l'information ? (Q11) . . . . .	26
Qui se charge effectivement de cette formation à la maîtrise de l'information et sous quelle forme ? (Q10) . . . . .	26
Qui devrait se charger de cette formation à la maîtrise de l'information ? (Q13) . . . . .	28
Quel devrait être le poids de cette formation à la maîtrise de l'information ? (Q14) . . . . .	30
<b>Conclusions</b>	<b>31</b>
Ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas à l'issue de l'enseignement secondaire . . . . .	32
Comparaison avec l'enquête de 2007 . . . . .	32
Situation durant et à l'issue de l'enseignement supérieur . . . . .	32
Quelle devrait être la formule idéale de la formation à la maîtrise de l'information ? . . . . .	33
Qui devrait se charger de cette formation à la maîtrise de l'information ? . . . . .	33
Quel est le moment idéal dans le cursus ? . . . . .	33
Quelles méthodes sont utilisées par les enseignants dans les cours pour travailler la maîtrise de l'information ? . . . . .	33
Quel devrait être le poids de cette formation à la maîtrise de l'information ? . . . . .	33
Réflexions finales . . . . .	34
<b>Bibliographie</b>	<b>35</b>

<b>Annexes</b>	<b>38</b>
Texte du courrier envoyé aux enseignantes et enseignants . . . . .	38
Le questionnaire . . . . .	39

# Les auteurs

Bernard Pochet<sup>1</sup>, Sébastien Blondeel<sup>2</sup>, François Frédéric<sup>3</sup>, Dominique Lerinckx<sup>3</sup>, Élodie Mercy<sup>4</sup>, Fabienne Moreau<sup>5</sup> et Paul Thirion<sup>1</sup>, membres du groupe ILIB.

Pour citer ce rapport : Pochet, B., Blondeel, S., Frédéric, F., Lerinckx, D., Mercy, E., Moreau, F. et Thirion, P. (2023). *Perception par les enseignants des capacités en maîtrise de l'information des étudiants de l'enseignement supérieur belge francophone. Rapport d'enquête du groupe ILIB* (p. 41). ARES-CBS. <https://ilib.be/Wordpress/wp-content/uploads/2023/11/rapport2023.pdf>.

Ce document est sous licence CC-BY 4.0. Vous êtes donc autorisés à partager et à adapter l'oeuvre. Seule la condition d'attribution est exigée, signifiant que l'oeuvre doit être créditée, qu'un lien vers la licence doit être intégré et qu'il faut indiquer si des modifications ont été apportées à l'oeuvre. Nous vous invitons à consulter le site dédié aux licences *Creative Commons*, en particulier la notice associée à la licence [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Université de Liège

<sup>2</sup> Haute École Francisco Ferrer

<sup>3</sup> Université Libre de Bruxelles

<sup>4</sup> Université de Namur

<sup>5</sup> Université de Louvain

# Résumé

Le groupe ILIB (composé de formateurs à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone) a mené, en 2018-19, une enquête sur les perceptions des enseignants de l'enseignement supérieur en matière de maîtrise de l'information : ses dimensions, les capacités qu'elle recouvre, l'évaluation des capacités des étudiants à différents moments de leurs cursus, les rôles effectifs et souhaités de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur dans son apprentissage, ainsi que les modalités de cette formation à l'information.

L'enquête est basée sur l'utilisation d'un questionnaire en ligne proposé à l'ensemble des enseignants de l'enseignement supérieur belge francophone (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts et enseignement de promotion sociale), du 11 novembre 2018 au 31 janvier 2019. 940 réponses valides ont été retenues (sur un total de 944 reçues). L'enquête révèle que :

- les répondants considèrent qu'une bonne maîtrise de la recherche d'information est indispensable aux travaux de recherche et cela toutes disciplines confondues ;
- ils sont un peu moins nombreux à la considérer comme essentielle dans la vie professionnelle (hors carrière de chercheur), ce qui peut surprendre ;
- une grande majorité des enseignants répondants estiment que la maîtrise de l'information doit faire l'objet de cours crédités ;
- ils estiment que ce sont, par ailleurs, essentiellement les enseignants et les bibliothécaires qui doivent donner ces cours. La formation assumée par les bibliothécaires seuls n'est pas jugée suffisante ;
- ces cours devraient être crédités de 5 crédits ECTS ;
- le moment idéal pour l'acquisition des capacités de recherche est plutôt situé en début de cursus (BA1 et 2) ; certaines nécessitent cependant un apprentissage étalé sur tout le cursus (BA, MA).

Par ailleurs, il était demandé aux répondants de classer les capacités relatives à la maîtrise de l'information selon leur importance. Ce classement met plutôt l'accent sur des capacités de nature méthodologique (sélectionner, synthétiser, identifier les outils et connaître les bonnes sources, définir son besoin, communiquer). Le classement des capacités à développer par l'enseignement supérieur se centre quant à lui sur des capacités plus techniques.

Les freins à l'acquisition de la maîtrise de l'information identifiés par les répondants sont : le manque de motivation des étudiants, le manque de temps, le manque de collaboration entre enseignants et bibliothécaires/spécialistes, alors que cette collaboration est considérée comme la plus appropriée à une formation efficace.

L'analyse des données et la rédaction du rapport ont pris un considérable retard à cause de la pandémie. Néanmoins, les résultats observés semblent conserver leur pertinence.

# Introduction

Le concept d’*“information literacy”* qui est au cœur de cette enquête est apparu en 1989<sup>1</sup>. Sa traduction française, retenue par l’UNESCO, est “maîtrise de l’information”. La maîtrise de l’information représente la capacité d’un individu de reconnaître un besoin d’information et de mettre en place des stratégies efficaces pour lui permettre de localiser, évaluer et utiliser l’information nécessaire.

Dans ce rapport, nous utiliserons le terme “compétence”<sup>2</sup> lorsqu’il s’agira de la “maîtrise de l’information” elle-même. Nous utiliserons le terme “capacité” lorsqu’il s’agira de savoir, savoir-faire ou savoir-être spécifiques à cette maîtrise de l’information.

Le colloque, les “Ateliers Francophones pour la Formation Documentaire” (AFFD), organisé à Gembloux en octobre 1997, conjointement par le groupe *EduDOC* et le CIUF (Pochet & Thirion, 1998), suggérait notamment que plusieurs intervenants<sup>3</sup> étaient indispensables pour la formation à la maîtrise de l’information : d’une part le spécialiste de l’information, bien souvent le bibliothécaire lui-même, et, d’autre part, le spécialiste des contenus, l’enseignant, qui en général est le prescripteur d’un travail où la capacité de recherche d’information est mobilisée. Cette nécessaire collaboration interroge d’une part sur la perception qu’ont les enseignants de la maîtrise de l’information et sur cette nécessité de collaborer.

Dix années plus tard, Sheila Webber et Bill Johnston (2006) ont constaté que la majorité des enseignants estimaient encore que la recherche d’information était soit innée, soit une compétence qui s’apprend par essais et erreurs, en conformité avec leur propre expérience. Ils ont aussi montré que dans les universités du Royaume-Uni, les formations à la maîtrise de l’information étaient alors le plus souvent considérées comme une remédiation qui requiert seulement de courtes périodes d’intervention pour présenter la bibliothèque, expliquer comment chercher dans les bases de données et comment rédiger une bibliographie. C’est probablement la culture universitaire qui était pointée du doigt avec les évidents problèmes de gestion d’horaires trop chargés.

En 2010, Badke, sur base d’une étude qui portait sur le degré d’implantation des formations au Canada et aux États-Unis dans 100 collèges et universités, confirmait le faible intérêt accordé à la maîtrise de l’information dans l’enseignement universitaire. Son analyse a montré que la majorité des formations était dispensée en une seule séance, généralement sur une heure. Moins de 6 % des formations étaient sanctionnées par un ou deux crédits<sup>4</sup>. Moins de 4 % des formations représentaient un volume de trois crédits (Badke, 2010).

Plus récemment, une étude menée par Weiner (2014) indiquait que les enseignants disciplinaires enseignent généralement seuls la maîtrise de l’information aux étudiants de premier cycle. Il a par contre démontré que de nombreux enseignants s’attendaient à ce que les étudiants sachent comment

---

1. American Library Association. 1989. Presidential Commission on information Literacy Final Report. Chicago : ALA. <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>

2. Les définitions de ce terme sont nombreuses et variées, parfois contradictoires. Elles mettent en évidence l’évolution du concept au fil des années (Perrenoud, 1995 ; Tardif, 2006). Nous retenons la définition de Tardif (2006, p. 22) à savoir qu’une compétence est “un savoir-agir complexe 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”

3. Les termes utilisés sont entendus dans leur sens épïcène, de sorte qu’ils visent les hommes et les femmes.

4. Généralement, dans l’enseignement supérieur aux États-Unis, un crédit est attribué pour un cours d’une heure par semaine soit approximativement la même chose qu’en Europe.

éviter le plagiat, trouver des articles et des livres, et définir des sujets pour leurs projets avant qu'ils ne suivent leurs cours.

Cette courte analyse de la littérature, qui confirme les conclusions des 'Ateliers Francophones pour la Formation Documentaire' de 1997, suggère que le sujet de l'apprentissage de la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur est loin d'être clos et mérite d'être approfondi.

En 2007, le groupe *EduDOC* a réalisé une évaluation des capacités en maîtrise de l'information des étudiants accédant à l'enseignement universitaire en Belgique francophone (Thirion & Pochet, 2009). À la suite de celle-ci, le groupe ILIB<sup>5</sup> de l'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur)<sup>6</sup> a souhaité compléter l'analyse en mesurant les attentes et les perceptions des enseignants à propos de cette maîtrise de l'information et de la formation à celle-ci.

Il a donc décidé de réaliser une enquête auprès de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement supérieur francophone belge.

## Objectif de l'enquête

L'enquête décrite ci-dessous a pour objectif de recueillir les perceptions des enseignants de l'enseignement supérieur sur ce qu'est la maîtrise de l'information, les capacités qu'elle représente, l'évaluation qu'ils font des capacités des étudiants à propos de la maîtrise de l'information à différents moments de leur cursus, les rôles qu'ont et devraient avoir l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ainsi que les modalités de cette formation à l'information.

Avec cette enquête, le groupe ILIB souhaite clarifier les attentes et les besoins dans les universités et les hautes écoles<sup>7</sup> en Belgique francophone. Il s'agit donc d'objectiver une situation, des comportements, pour mettre en lumière l'importance, ou non, de la formation dans ce domaine et les éventuels manques constatés.

## Méthodologie

L'enquête est basée sur l'utilisation d'un questionnaire en ligne proposé, via les directions des établissements, à l'ensemble des enseignants de l'enseignement supérieur belge francophone (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts et enseignement de promotion sociale). L'invitation à compléter le questionnaire a également été relayée via une série de relais locaux au sein des établissements.

L'enquête repose sur l'hypothèse principale : "les enseignants sont conscients de l'importance de la maîtrise de l'information". La réalisation du questionnaire a débuté en juin 2017 par l'élaboration d'une liste de 12 capacités considérées comme indispensables à la maîtrise de l'information (Table 1). Elle a été élaborée à partir de divers référentiels<sup>8</sup> complétés par l'expérience et les perceptions des membres du groupe de travail, tous bibliothécaires-formateurs.

TABLE 1: 12 capacités considérées comme indispensables à la maîtrise de l'information

Num.	Intitulé <sup>9</sup>
C1	<b><i>Connaître les sources d'information dans sa discipline</i></b> (Connaître les sources d'information dans sa discipline). Définir le paysage informationnel de sa discipline, les sources d'information et les outils.

5. Ce groupe a pris le relais (en 2015) du Groupe *EduDOC* dissous cinq ans plus tôt.

6. Coupole qui chapeaute l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française Wallonie-Bruxelles, soit la Belgique francophone.

7. En Belgique, il s'agit majoritairement d'un enseignement professionnalisant, de premier cycle.

8. Cette liste peut être consultée dans Pochet et al, 2021.

Num.	Intitulé
C2	<b><i>Être conscient qu'on a un besoin d'information</i></b> (Être conscient d'un besoin d'information). Savoir faire la différence entre connaissance et compétence.
C3	<b><i>Être capable de définir clairement son besoin informationnel</i></b> (Définir clairement son besoin informationnel). Savoir identifier la question et la traduire en question de recherche documentaire. Savoir identifier les types de documents nécessaires pour répondre à cette question.
C4	<b><i>Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions</i></b> (Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents). En fonction d'un besoin documentaire, identifier les outils qui permettront d'identifier et obtenir les documents nécessaires.
C5	<b><i>Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement</i></b> (Choisir les bons mots clefs). Sur base d'une question documentaire, identifier les mots-clés pertinents, les utiliser pour correspondre aux outils utilisés et construire une équation de recherche.
C6	<b><i>Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces</i></b> (Maîtriser les fonctionnalités des interfaces). Savoir expliquer le fonctionnement des outils documentaires et en connaître les principales fonctions
C7	<b><i>Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin</i></b> (Sélectionner les informations pertinentes et de qualité). Savoir évaluer les listes produites par les outils documentaires, en extraire les documents répondant à la question de recherche et évaluer la pertinence scientifique de ces documents.
C8	<b><i>Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues</i></b> (Synthétiser et exploiter les informations obtenues). Savoir lire un document scientifique et technique et en extraire les éléments pertinents en vue de la production d'une synthèse.
C9	<b><i>Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)</i></b> (Organiser les informations sélectionnées). Savoir utiliser les outils de gestion bibliographique pour rassembler, organiser et utiliser les références récoltées lors de la recherche bibliographique.
C10	<b><i>Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées</i></b> (Communiquer efficacement les informations récoltées). Connaître les règles de base pour la rédaction d'un document scientifique, un rapport, une présentation, un mémoire ou un article.
C11	<b><i>Être capable de rédiger correctement une bibliographie</i></b> (Rédiger correctement une bibliographie). Connaître les principes de la citation et de la rédaction d'une bibliographie. Savoir identifier les éléments pertinents d'une référence bibliographique et maîtriser au moins un style bibliographique.
C12	<b><i>Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)</i></b> (Respecter les droits des différents acteurs). Connaître les principes du droit d'auteur et avoir bien identifié l'obligation de citer tous les emprunts. Être capable de définir la notion de plagiat.

Le questionnaire<sup>10</sup>, anonyme, comprend, après une partie d'identification, une liste de 15 questions (choix multiples et échelles).

Six des 15 questions reposent sur la liste de 12 capacités en maîtrise de l'information décrites ci-dessus (Table 1).

Le questionnaire demande successivement aux enseignants de classer ces capacités selon leur importance et d'indiquer dans quelle mesure ils considèrent qu'elles sont acquises ou à acquérir à différents moments du parcours de l'étudiant dans l'enseignement supérieur.

9. En gras et italique, les intitulés utilisés dans le questionnaire et entre parenthèses, les intitulés, abrégés, utilisés dans le rapport.

10. Le questionnaire est repris intégralement en annexe.

Les autres questions interrogent les enseignants sur les méthodes d'intervention pédagogique, les acteurs de cette intervention, l'importance à y accorder dans le cursus et les obstacles rencontrés.

Une zone de commentaires libres complète le questionnaire.

Après les tests techniques<sup>11</sup> réalisés entre septembre et décembre 2017, le test a été soumis en janvier 2018 à quatre enseignants, en entretien semi-structuré afin d'en vérifier l'intelligibilité et d'en améliorer la présentation. Le questionnaire a ensuite été finalisé.

## Déroulement de l'enquête

Le questionnaire a été mis en ligne le 11 novembre 2018. Un courriel de l'ARES à l'attention des autorités des établissements d'enseignement supérieur et des représentants de l'enseignement supérieur de promotion sociale a été envoyé le 12 novembre. Il demandait aux destinataires de transmettre un texte de présentation de l'enquête<sup>12</sup> à l'ensemble des personnels académiques et pédagogiques de leur établissement afin de leur présenter l'enquête et les inviter à compléter le questionnaire en ligne.

Les membres de la CBS ([Commission des bibliothèques et services académiques collectifs](#)) de l'ARES, représentants des universités, hautes écoles et écoles supérieures des arts et de promotion sociale, ont été régulièrement informés du taux de réponses et invités à relancer des rappels, si nécessaire, via leurs propres canaux de communication.

Lors de la fermeture du formulaire d'enquête, le 31 janvier 2019, 944 réponses avaient été enregistrées. Quatre réponses dont deux doublons et deux réponses incomplètes ont dû être éliminées ramenant l'échantillon à 940 réponses<sup>13</sup>.

## Description de l'échantillon

Quatre sous-échantillons peuvent être distingués : les réponses provenant de membres des universités (260 réponses), des hautes écoles (592 réponses), de l'enseignement supérieur artistique (33 ESA-écoles d'enseignement supérieur artistique et deux conservatoires de musique) et de promotion sociale (8 réponses). Un souci technique au démarrage de l'enquête a empêché d'enregistrer l'appartenance à une de ces catégories pour 47 réponses. Lors de l'analyse, il a été tenu compte de cet élément.

La première étape, avant de procéder à une analyse des réponses, a été de comparer cet échantillon avec la population des enseignants de l'enseignement supérieur belge francophone. Étant donné le faible nombre de réponses provenant de l'enseignement supérieur artistique et de l'enseignement de promotion sociale, empêchant de considérer une quelconque représentativité de l'échantillon pour ces catégories, les analyses ont été uniquement réalisées pour les hautes écoles (HE) et pour les universités (U).

La comparaison a porté sur la répartition des enseignants en fonction de leur catégorie d'âge et de leur secteur disciplinaire. Pour les hautes écoles, les données officielles de l'année académique 2018-2019 fournies par l'ARES<sup>14</sup> et la CFWB<sup>15</sup> (Communauté française Wallonie-Bruxelles) ont été utilisées. Pour les universités, ce sont les données les plus récentes disponibles au moment de l'analyse, celles fournies par le CRef<sup>16</sup> (Conseil des Recteurs de l'enseignement francophone) pour l'année académique 2015-2016, qui ont été utilisées.

Pour la répartition par secteurs disciplinaires, comme il n'existe pas de données sur la répartition du nombre d'enseignants, c'est la répartition de la population étudiante qui a été utilisée. Pour la répartition par classes d'âge, les classes des données officielles pour les populations globales étaient

---

11. L'application *Google Form* a été utilisée pour publier le questionnaire.

12. Voir annexes.

13. Ces données peuvent être consultées librement sur le site [ilib.be](http://ilib.be).

14. <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs>.

15. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28126&navi=4551>.

16. <http://www.cref.be/annuaire/2016/>.

identiques à celle de l'enquête pour les hautes écoles et décalées d'une année pour les universités (par exemple "entre 25 et 34 ans" dans les statistiques du CRef et "entre 26 et 35 ans" dans notre échantillon). Il a été considéré que cette faible différence n'avait pas d'impact sur l'analyse.

Pour la répartition par secteur disciplinaire (Table 2), la distribution de notre échantillon fait apparaître une répartition des questionnaires complétés comparable pour les hautes écoles et pour les universités par rapport à la population globale des enseignants dans ces secteurs.

On remarque néanmoins une légère sous-représentation du secteur Sciences Humaines pour les hautes écoles (49,7 % vs 58,4 %) et une légère surreprésentation du secteur Sciences et Techniques pour les universités (28,1 % vs 20,3 %). Dans les autres cas, la différence est de maximum 6 %.

TABLE 2: Répartition par secteurs disciplinaires

Sect. disciplinaires	population HE	échantillon HE	population U	échantillon U
Sciences humaines	58,43 %	49,66 %	53,02 %	49,62 %
Santé	23,34 %	29,39 %	26,71 %	22,31 %
Sciences et techniques	18,22 %	20,61 %	20,27 %	28,08 %
	Données 2017-18 (source ARES)		Données 2015-16 (source CReF)	

Pour la répartition par tranches d'âge (Table 3), elles sont également très similaires, surtout pour les moins de 56 ans (moins de 3 % de différence). La dernière classe d'âge, correspondant aux plus âgés, est légèrement sous représentée dans notre échantillon (5 à 7 % de différence). Cette différence s'explique peut-être en partie par le caractère électronique de l'enquête.

TABLE 3: Répartition par âges

Âges	population HE	échantillon HE	population U	échantillon U
- de 25/26	0,07 %	0,84 %	0,02 %	1,54 %
entre 25/26 et 34/35	12,04 %	15,71 %	7,15 %	10,00 %
entre 35/36 et 44/45	32,20 %	30,74 %	26,87 %	29,23 %
entre 45/46 et 54/55	31,70 %	34,12 %	33,33 %	33,85 %
+ de 54/55	24,00 %	18,58 %	32,63 %	25,38 %
	Données 01/19 (source CFWB)		Données 02/16 (source CReF)	
	N = 7187	n = 592 (8,2 %)	N = 4294	n = 260 (6,0 %)

Globalement, l'échantillon représente 8,2 % de l'ensemble des enseignants des HE et 6,0 % de ceux des universités. Même si on ne peut exclure la présence de biais inconnus, on peut donc considérer que la structuration de l'échantillon tant en ce qui concerne les aspects disciplinaires que la répartition en classes d'âges correspond assez bien à la structuration de la population de référence.

Sans pour autant être en mesure d'affirmer que cet échantillon est statistiquement représentatif de la population ciblée, on peut estimer qu'il en est un indicateur intéressant.

Du fait de la pandémie de coronavirus en 2020 et 2021, l'analyse des données a subi un long moment d'arrêt. Il n'y a cependant pas de raison scientifique de penser que la perception et les opinions des enseignants aient sensiblement évolué depuis la récolte des données.

# Résultats et discussion

Cette partie du rapport est structurée en trois sections.

La première s'intéresse à la maîtrise de l'information et à la perception que les enseignants en ont, la deuxième s'intéresse à son enseignement et la troisième à l'organisation de cet enseignement.

## La maîtrise de l'information (Q1 à Q4)

La première question, à choix multiples (cinq choix), de l'enquête portait sur l'importance accordée par les répondants aux différentes composantes de la maîtrise de l'information (Table 1).

Il en ressort que c'est la C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité” qui a été le plus largement plébiscitée par les répondants (Table 4).

En analysant les commentaires, cette tendance est décrite comme faisant écho à la prolifération des informations pseudo-scientifiques, aux fausses informations “*fake news*” ou “*infox*” qui circulent de manière virale sur les réseaux sociaux, ainsi qu'à la segmentation de l'actualité en fonction du profil de l'utilisateur. La nécessité de l'acquisition progressive d'un esprit critique qui prend ses racines dans l'enseignement secondaire, voire l'enseignement primaire, et qui se développe en fonction du niveau de connaissance et de maturité de l'étudiant, est souvent évoquée dans les commentaires de l'enquête.

En deuxième lieu vient la C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues” qui a été choisie par trois-quarts des répondants. Cette capacité est décrite comme une composante qui doit être mise en avant par l'enseignant, à qui il incombe de donner à l'étudiant l'occasion de s'exercer à cette maîtrise tout au long de son parcours afin d'acquérir une autonomie suffisante lors de son travail de fin d'étude.

La C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents” vient ensuite et est perçue au travers des commentaires comme un terrain où un partenariat entre bibliothécaires et enseignants permettrait de pallier un manque de temps et de moyens. Élément relevé par de nombreux répondants <sup>17</sup>.

TABLE 4: Les cinq capacités les plus sélectionnées

Num.	Intitulé	Pourcentage	Nombre
C7	Sélectionner les informations pertinentes et de qualité	84 %	792
C8	Synthétiser et exploiter les informations obtenues	75 %	710
C4	Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents	59 %	557
C1	Connaître les sources d'information dans sa discipline	57 %	536
C10	Communiquer efficacement les informations récoltées	49 %	459

La capacité à rédiger correctement une bibliographie ainsi que l'organisation des informations sélectionnées au moyen d'outils de gestion bibliographique n'ont pas été identifiées, relativement aux autres, comme des composantes importantes de la maîtrise de l'information (Table 5). Certains répondants

17. Il faut néanmoins souligner que certaines institutions ne possèdent pas un panel de ressources documentaires suffisant pour répondre aux besoins documentaires dans les domaines qu'elles couvrent.

indiquent que ce sont des capacités qui relèvent des travaux de fin d'année et qui peuvent être acquises de manière autonome par l'étudiant.

De manière étonnante, le respect des droits des différents auteurs ne fait partie des cinq principales composantes que pour un tiers des sondés, ce qui peut s'expliquer par un manque de sensibilisation des enseignants à cette question. Le problème du plagiat est néanmoins soulevé dans les commentaires de l'enquête. Un répondant signale même que le cours de recherche documentaire a disparu de la formation initiale des enseignants suite à une des réformes et que les enseignants en haute école sont peu ou pas formés aux notions d'épistémologie et de communication scientifique.

Il est intéressant de constater que ce sont des capacités plus méthodologiques qui sont considérées comme les plus importantes par les répondants, reléguant en bas de niveau d'importance des capacités purement techniques.

Le choix des cinq composantes principales n'est pas différent au travers des disciplines et des tranches d'âge. Si on note une légère différence dans la tranche d'âge des moins de 25 ans, celle-ci est difficilement interprétable en raison du nombre trop faible de répondants dans cette catégorie.

La maîtrise des fonctionnalités techniques des interfaces et des langages documentaires semble également moins importante aux yeux des répondants. C'est peut-être aussi dû au fait que les interfaces sont de plus en plus conviviales et offrent des outils d'aide en ligne qui permettent très rapidement à l'utilisateur de les utiliser sans avoir recours à une formation spécifique. Néanmoins, il revient souvent dans les commentaires de l'enquête que la maîtrise de l'anglais, la langue de l'interface ou de l'information elle-même, reste un facteur majeur d'échec dans la bonne exploitation des sources d'information.

TABLE 5: Les cinq capacités les moins sélectionnées

Num.	Intitulé	Pourcentage	Nombre
C2	Être conscient qu'on a un besoin d'information	35 %	335
C12	Respecter les droits des différents acteurs	31 %	294
C11	Rédiger correctement une bibliographie	25 %	234
C9	Organiser les informations sélectionnées	14 %	130
C6	Maîtriser les fonctionnalités des interfaces	12 %	109

La deuxième question <sup>18</sup> portait sur le caractère transversal de la maîtrise de l'information (Figure 1). On relève un très haut degré d'utilité de cette compétence pour les répondants puisque la majorité d'entre eux estiment que par rapport à l'ensemble des cours, la maîtrise de l'information est une compétence transversale indispensable (70 %) ou importante (28 %). Cette tendance est plus marquée dans les disciplines de sciences humaines qu'en sciences et techniques ou en sciences de la santé.

Indispensable :

- sciences humaines et sociales : 76 %
- sciences de la santé : 68 %
- sciences et techniques : 59 %

Le degré de conscientisation à l'importance de cette compétence va presque croissant avec l'âge du répondant.

Indispensable :

- moins de 26 ans : 56 %
- entre 26 et 35 ans : 64 %
- entre 36 et 45 ans : 68 %
- entre 46 et 55 ans : 74 %

18. Quatre choix, de "inutile" à "indispensable".

— plus de 56 ans : 71 %

En ce qui concerne la troisième question, portant sur la place de la maîtrise de l'information dans la démarche de recherche scientifique, les répondants sont presque unanimes : 92 % d'entre eux estiment qu'une bonne maîtrise de la recherche d'information est indispensable aux travaux de recherche et cela toutes disciplines confondues, aucune différence n'étant à noter en fonction du secteur d'activité (Figure 1). Les réponses sont massivement positives quel que soit l'âge du répondant. Aucun répondant ne considère qu'elle est inutile.

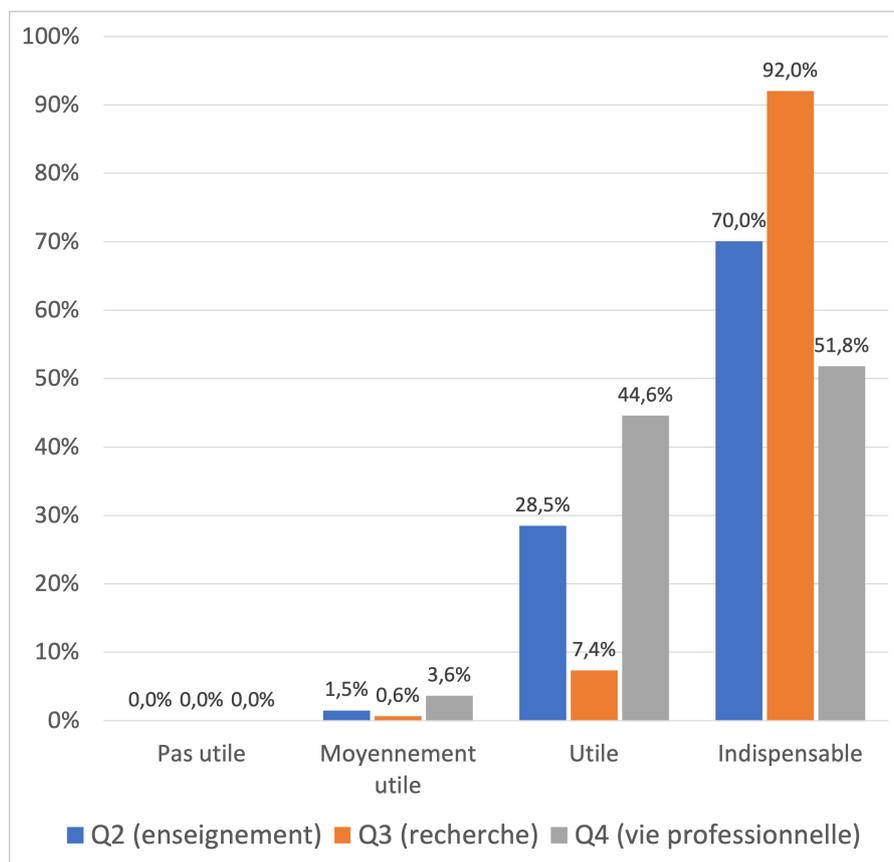


FIGURE 1 – Réponses aux questions 2, 3 et 4

Lorsque l'on questionne les répondants sur la place de la maîtrise de l'information (question 4) dans la pratique professionnelle (hors carrière de chercheur), on note que la majorité des choix se répartissent entre *utile* (44,6 %) et *indispensable* (51,8 %) (Figure 1). La maîtrise de l'information est donc considérée comme nécessaire pour la vie professionnelle (seuls 3,6 % des répondants l'estiment *moyennement utile*).

Certains commentaires libres confortent cette appréciation :

“Il s'agit de compétences incontournables pour tout citoyen, quel que soit son domaine professionnel”

“La maîtrise de l'information est un fondamental du monde du travail, mais aussi de la vie en société, et ce d'autant plus dans nos sociétés hyper connectées où il faut pouvoir faire le tri dans les masses d'informations en continu qui nous arrivent.”

Un commentaire relève même que la maîtrise de ces capacités se heurte à des difficultés dans le milieu professionnel :

“En entreprise, chez les managers, il y a beaucoup de difficultés à accéder aux informations pertinentes pour leurs activités et responsabilités.”

On n'observe pas de différence marquante par type d'enseignement. Selon les répondants, cette maîtrise de l'information apparaît moins indispensable pour la vie professionnelle que dans le cadre de la recherche scientifique.

Toujours par rapport à la vie professionnelle, la répartition, par secteurs, entre *utile* et *indispensable*, est à peu près équivalente. Les sciences humaines et sociales montrent cependant un intérêt un peu plus élevé (57,7 % de réponses *Indispensable* ; 267)<sup>19</sup>.

En sciences de la santé, *moyennement utile* et *utile* totalisent plus de 55 % des réponses ; c'est dans ce secteur que cette compétence semble la moins *indispensable* bien que cette option soit quand même choisie par 45 % des répondants.

Plus on avance en âge, plus savoir chercher est perçu comme *indispensable* dans la vie professionnelle. C'est dans la tranche des - de 25 ans (9 répondants seulement) que l'on trouve la plus forte proportion de *moyennement utile* (3) alors qu'ils ne sont que 2,6 % de la tranche des 56 et plus à le considérer comme *moyennement utile* (58,5 % d'entre eux choisissant *indispensable*). Malgré la faiblesse de l'échantillon des plus jeunes, peut-on penser qu'il y aurait un fossé générationnel ? Que les jeunes enseignants ne considéreraient pas la maîtrise de l'information comme un enjeu aussi important dans la vie professionnelle ? Où est-ce lié à leur manque d'expérience d'enseignement ou à leur méconnaissance du monde professionnel hors enseignement ?

Notons que les 26-35 ans font déjà remonter la moyenne de *utile* (46,6 %) et de *indispensable* (45,8 %), soit un total cumulé pour ces deux réponses de 92,4 %. Ceci tendrait à faire pencher notre hypothèse vers la deuxième explication.

Si on compare l'importance de la maîtrise de l'information dans le cadre des cours (Q2), de la recherche scientifique (Q3) ou dans la vie professionnelle (Q4), on observe :

- que son importance se marque plus fort dans la composante recherche ;
- que 71,5 % de ceux qui disent que la maîtrise de l'information est *moyennement utile* dans le cursus (Q2), estiment qu'elle est *utile*, voire *indispensable* dans la vie professionnelle (Q4) ;
- que 71,5 % également l'estiment *utile* dans le cursus et dans la vie professionnelle ;
- qu'un peu moins (65 %) l'estiment *indispensable* dans les deux cas.

En règle générale, on voit que la maîtrise de l'information est considérée comme beaucoup plus *indispensable* pour la vie scolaire que pour la vie professionnelle<sup>20</sup>. Les réponses soulignent l'importance d'une formation à la maîtrise de l'information dans le cadre scolaire. Cette analyse est d'ailleurs confirmée par la proportion importante de commentaires libres consacrés à cet aspect, au détriment, comme nous l'avons dit plus haut, de l'utilité de la maîtrise de l'information dans la vie professionnelle.

## L'enseignement de la maîtrise de l'information

### Le rôle de l'enseignement secondaire (Q5)

La question 5 portait sur le niveau d'acquisition, par les étudiants, de la maîtrise de l'information à l'issue de l'enseignement secondaire et donc à leur entrée dans l'enseignement supérieur.

À une exception près (C2 – “Être conscient d'un besoin d'information”), toutes les capacités identifiées dans le questionnaire sont fréquemment considérées comme *jamais* ou seulement *parfois* maîtrisées par les étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire.

Les réponses *souvent* ou *toujours* sont très minoritaires, même combinées<sup>21</sup>.

19. Piste d'explication : ce dernier secteur regroupe des disciplines très différentes, où la maîtrise de l'information est perçue et mobilisée de façon différente (un ingénieur de gestion ne cherche pas comme un historien), mais reste au cœur de la pratique professionnelle car elle y est régulièrement sollicitée.

20. Q2, “Par rapport à l'ensemble des cours” : 70 % répondent *indispensable*, là où seulement 51,8 % répondent en ce sens à la Q4, “vie professionnelle”.

21. Regroupement des réponses *jamais* et *parfois* et des réponses *souvent* et *toujours*.

Selon les répondants, les capacités perçues comme les moins bien maîtrisées à l'issue de l'enseignement secondaire (réponse *jamais*) sont dans l'ordre :

- C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” (50,0 % des répondants ; 470)
- C12 – “Respecter les droits des différents acteurs” (40,6 % ; 382)
- C9 – “Organiser les informations sélectionnées” (47,5 % ; 447)

Ces compétences ne sont probablement pas considérées comme importantes dans l'enseignement secondaire. Mais ce sont aussi des capacités qui ne sont pas jugées comme prioritaires par les répondants (voir Table 5).

Les capacités considérées comme les mieux maîtrisées à l'issue de l'enseignement secondaire (réponse *souvent*), bien que les taux restent faibles, sont :

- C2 – “Être conscient d'un besoin d'information” (35,0 % ; 329)
- C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces” (21,3 % ; 201)
- C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées” (13,4 % ; 126)

En dehors de la capacité de communication, ces capacités ne font également pas partie du top 5 des capacités à la maîtrise de l'information identifiées par les répondants comme les plus importantes (Table 4).

Afin de comparer les réponses à la question 5 (“acquis quand les étudiants quittent l'enseignement secondaire”) avec le classement des capacités selon leur importance, déterminé à la question 1 (“cinq composantes qui vous apparaissent comme les plus importantes”), nous avons rassemblé les réponses en deux ensembles : *Jamais-Parfois* et *Souvent-Toujours* acquises à l'issue de l'enseignement secondaire et avons classé les capacités par ordre décroissant de niveau d'importance (Table 6).

TABLE 6: Globalement, estimez-vous que ces aspects sont acquis quand les étudiants quittent l'enseignement secondaire ?

	jamais/parfois	souvent/toujours
C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”	86,70 % (815)	10,53 % (99)
C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues”	84,26 % (792)	12,66 % (119)
C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents”	88,94 % (836)	8,30 % (78)
C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline”	88,40 % (831)	7,23 % (68)
C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées”	81,70 % (768)	15,21 % (143)
C3 – “Définir clairement son besoin informationnel”	84,68 % (796)	11,17 % (105)
C5 – “Choisir les bons mots clefs”	81,06 % (762)	13,94 % (131)
C2 – “Être conscient d'un besoin d'information”	56,49 % (531)	40,64 % (382)
C12 – “Respecter les droits des différents acteurs”	87,45 % (822)	6,28 % (59)
C11 – “Rédiger correctement une bibliographie”	88,62 % (833)	6,81 % (64)
C9 – “Organiser les informations sélectionnées”	85,96 % (808)	6,06 % (57)
C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces”	66,49 % (625)	25,00 % (235)

On observe que, dans le palmarès des capacités considérées comme principales par les répondants (Table 4 : C7, C8, C4, C1 puis C10) aucune n'est vraiment considérée comme acquise à l'issue de l'enseignement secondaire.

La proportion importante de *parfois* (données non reprises dans le tableau 6) peut, cependant, apporter une nuance à ce constat. La C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées” reçoit le score le plus élevé (13,4 % de *parfois*). Viennent ensuite la C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues” (11,7 %) et la C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité” (10 %).

Certaines capacités obtiennent de bons scores *souvent/toujours* mais n'ont pas été classées comme prioritaires (Q1). La C2 – “Être conscient d'un besoin d'information” obtient un bon score (40,6 %

de *souvent/toujours*) mais n'est classée qu'en 8<sup>e</sup> place dans l'ordre d'importance de la Q1. La C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces”, qui fait également un assez bon score (25 %) ne figure qu'en dernière place dans le classement de la Q1.

Enfin, une comparaison des réponses entre les deux principaux ensembles qui ont répondu à l'enquête, les universités (U) d'une part, les hautes écoles (HE) de l'autre, montre quelques différences qui méritent d'être relevées.

**C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”**

— *souvent* présente un meilleur score en HE (11,2 %) qu'en U. (5 %).

**C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents”**

— *jamais* : U 42,3 % ; HE 30,1 %

— *parfois* : U 47,3 % ; HE 58,8 %

— *souvent* : U 4,6 % ; HE 8,6 %

**C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline”**

— *jamais* : U 39,2 % ; HE 28,3 %

— *souvent* : U 1,9 % ; HE 7,4 %

**C11 – “Rédiger correctement une bibliographie”**

— *parfois* : U 32,6 % ; HE 41,6 %

**C9 – “Organiser les informations sélectionnées”**

— *jamais* : U 55 % ; HE 44 %

— *parfois* : U 33 % ; HE 40,6 %

De manière générale, les scores pour le niveau *Jamais* sont plus élevés pour les universités que pour les hautes écoles. Pour *parfois* et *souvent*, la tendance s'inverse : les enseignants de hautes écoles perçoivent les capacités comme plus *parfois* ou *souvent* maîtrisées à la sortie du secondaire que les enseignants des universités.

De ces différences générales et spécifiques sur certaines capacités, on peut remarquer que les hautes écoles semblent plus optimistes que les universités, quant à certaines capacités (plus ou moins) maîtrisées à l'issue de l'enseignement secondaire.

Il est intéressant de constater que la C2 – “Être conscient d'un besoin d'information” est considérée comme *parfois* (54 % ; 507) à *souvent* (35 % ; 329) acquise à l'issue des études secondaires. Or, si l'on observe la réponse à la question 8, relative au moment du cursus supérieur où les capacités doivent être développées, la réponse pour cette capacité est majoritairement en première année de l'enseignement supérieur (près de 64 %). Ceux qui indiquent, à la Q5, que c'est *souvent* acquis à la sortie de l'enseignement secondaire et qui, par ailleurs, indiquent également que ça doit être acquis en première année de l'enseignement supérieur, représentent 85 répondants sur 98.

On peut en conclure que, pour eux, si cette capacité n'est pas déjà acquise à l'issue de l'enseignement secondaire, alors il faut faire en sorte qu'elle le soit dès la première année de l'enseignement supérieur.

## Comparaison avec l'enquête de 2007

En 2007, le groupe EduDOC associé à la commission “Bibliothèques” du CIUF (Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique) a mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants qui accédaient à l'enseignement supérieur, hautes écoles et universités (Thirion & Pochet, 2009). Contrairement à l'enquête auprès des enseignants, qui est une enquête d'opinion, cette enquête visait à évaluer la maîtrise de l'information au travers de 20 questions classées en cinq thèmes : identification des concepts, stratégie de recherche, types de documents, outils de recherche et exploitation des résultats.

Toutes les capacités identifiées dans le questionnaire destiné aux enseignants n'ont pas été évaluées dans l'enquête de 2007. Il est cependant possible de faire des parallèles entre ces deux enquêtes. Globalement, l'enquête de 2007 a révélé que sur l'ensemble, 92,8 % des questionnaires (1715 questionnaires validés)

présentaient une note inférieure à 12/20. C'étaient plus spécifiquement les questions relatives aux savoirs académiques qui étaient les moins bien réussies.

Par exemple, concernant la capacité C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline”, l'enquête de 2007 a révélé que les documents comme les journaux et les encyclopédies étaient bien identifiés (88,3 % et 59,0 %) alors que les revues scientifiques ne l'étaient pas (5,5 % de réussite) celles-ci étant confondues notamment avec les revues de vulgarisation.

Concernant la capacité C2 – “Être conscient d'un besoin d'information”, l'enquête montrait que les étudiants affichaient une véritable illusion de connaissance. Alors qu'il était attendu dans une question à propos des bases de données qu'ils y recourent prioritairement pour retrouver un article de revue, les étudiants proposaient massivement et avec assurance (seulement 2,7 % de réponses correctes avec un taux d'incertitude quasiment nul) le recours à *Google* ou *Yahoo* (qui à l'époque n'avaient absolument pas l'efficacité d'aujourd'hui), à des revues ou même des émissions de télévision.

Pour la capacité C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents” ce sont surtout les moteurs de recherche qui étaient correctement identifiés (77,8 % de réponses correctes) suivis des catalogues de bibliothèques, avec leur fonction “pour y chercher un livre” (60,8 %) alors donc que la notion de base de données bibliographiques était totalement absente (pour rappel, 2,7 %).

Plus spécifiquement pour la recherche documentaire avec la capacité C5 – “Choisir les bons mots clefs”, les étudiants identifiaient correctement (56,3 %) les concepts présents dans une question (avec cependant un problème, 26,1 % de réponses correctes seulement concernant l'utilisation du terme vide de contenu : “effet”). La traduction correcte des concepts en mots-clés était aussi bien comprise (72,4 %) mais l'enquête a mis en évidence une méconnaissance complète du concept de thésaurus et du concept de langage contrôlé (10,7 % de réponses correctes) ainsi que celle des opérateurs booléens (ET avec 33,8 % et OU avec 26,7 %). Des notions plutôt basiques pour la recherche documentaire apparaissaient donc comme mal maîtrisées.

À propos de la capacité C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”, l'enquête de 2007 avait révélé que les critères d'évaluation de l'information sur Internet étaient très mal connus (13,4 % de réponses correctes). Plus de 15 % des étudiants estimaient même que la rapidité d'accès à un site Internet est un signe de la qualité de celui-ci.

Concernant la bibliographie, avec la capacité C11 – “Rédiger correctement une bibliographie”, il semblait que son rôle était plutôt bien compris (57,0 %) mais, par contre, l'interprétation correcte de références bibliographiques (identifier un article de revue parmi quatre références), qui est une compétence plus académique, était mal maîtrisée (21,3 %).

Enfin, la notion d'éthique et de droit d'auteur, identifiée ici dans la capacité C12 – “Respecter les droits des différents acteurs” était assez vague. Seulement 14,8 % des étudiants savaient par exemple qu'il faut toujours citer ses sources.

Il y a peu de raison de penser que les étudiants qui accèdent maintenant à l'enseignement supérieur aient beaucoup changé. Les résultats de l'enquête décrite ci-dessus confirment donc les perceptions mises en évidence dans la présente analyse.

## **Le rôle de l'enseignement supérieur (Q6)**

La question 6 portait sur la responsabilité de l'enseignement supérieur dans l'acquisition, par les étudiants, des différentes capacités liées à la maîtrise de l'information (Figure 2).

Les réponses font écho aux résultats déjà présentés plus haut : l'implication de l'enseignement supérieur est perçue comme devant prioritairement porter sur les capacités non acquises à l'issue du secondaire (“sources d'information dans sa discipline”, “outils de recherche pertinents”, “rédiger une bibliographie”, “organiser les informations au moyen d'outils” et “respecter le droit d'auteur”).

Pour celles qui sont supposées être les mieux maîtrisées à l'issue de l'enseignement secondaire (“avoir conscience de son besoin”, “maîtriser les interfaces” et “communiquer l'information”), la cohérence

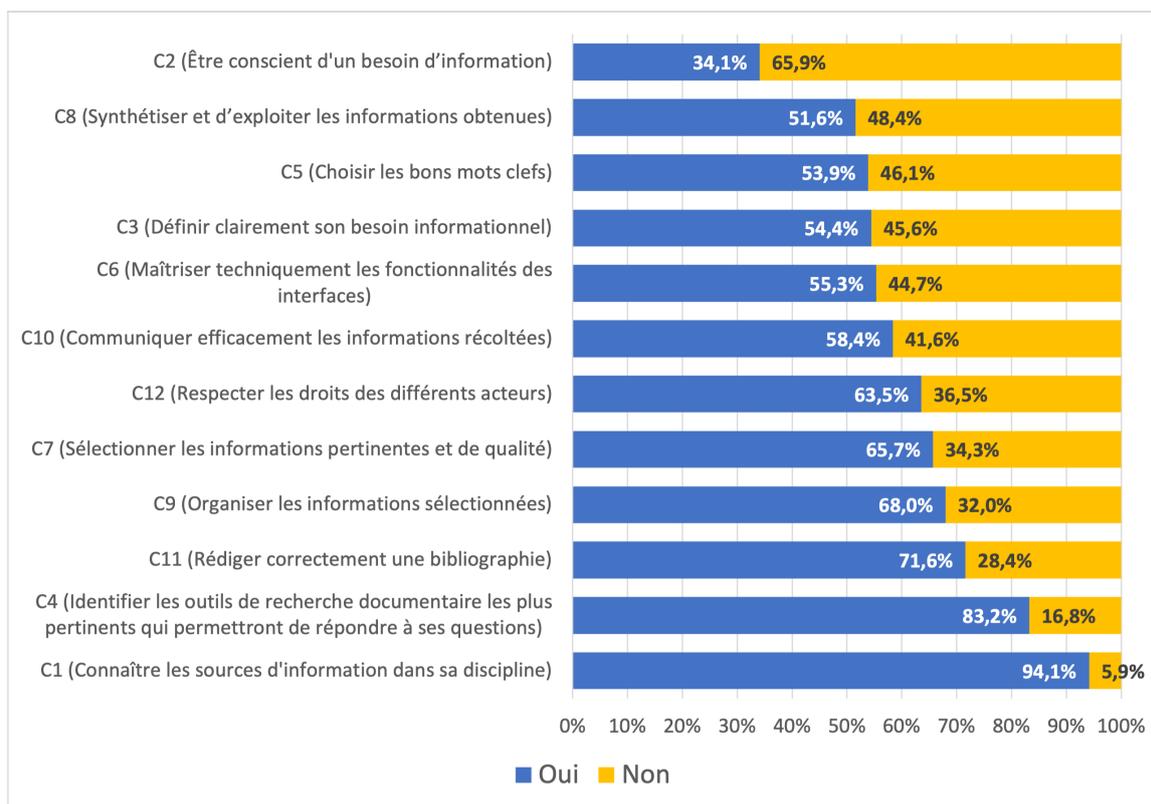


FIGURE 2 – Rôle de l'enseignement supérieur dans l'acquisition des capacités par les étudiants

entre les réponses aux questions 5 (capacités acquises à la fin de l'enseignement secondaire) et 6 (rôle de l'enseignement supérieur) se confirme. Particulièrement, pour la C2 – “Être conscient qu'on a un besoin d'information” pour laquelle il y a près de 40 % de *souvent/toujours* acquise (Q5), plus de 65 % des répondants estiment que ce n'est pas à l'enseignement supérieur à la prendre en charge.

Pour la capacité C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces”, les réponses positives dépassent les négatives de moins de 10 %. On observe le même faible écart (moins de 10 %) pour la C3 – “Définir clairement son besoin informationnel”, que l'on peut mettre en rapport avec ce qui vient d'être dit à propos de la C2 – “Être conscient d'un besoin d'information”, pour la C5 – “Choisir les bons mots clefs” et pour la C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues”. Les répondants sont donc partagés quant à la responsabilité de l'enseignement supérieur dans le développement de ces capacités.

Plus étonnant peut paraître l'écart entre “oui” et “non” pour la compétence C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées” dont nous avons vu qu'elle figure dans le trio de tête des capacités souvent ou toujours maîtrisées à l'issue de l'enseignement secondaire. Bien qu'avec seulement 15 % de réponses, ceci explique que près de 60 % estiment qu'elle doit encore être développée dans le supérieur.

Le classement des capacités à prendre en charge ne recouvre cependant pas celui des capacités les plus importantes identifiées à la Q1 (“Dans la liste des principales composantes de la maîtrise de l'information, sélectionnez les cinq composantes qui vous apparaissent comme les plus importantes”).

TABLE 7: Comparaison entre le classement des capacités à la question 1 et celui de leur prise en charge par l'enseignement supérieur

Q6	Capacités	Q1
1	C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline”	4
2	C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents”	3

Q6	Capacités	Q1
3	C11 – “Rédiger correctement une bibliographie”	10
4	C9 – “Organiser les informations sélectionnées”	11
5	C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”	1
6	C12 – “Respecter les droits des différents acteurs”	9
7	C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées”	5
8	C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces”	12
9	C3 – “Définir clairement son besoin informationnel”	6
10	C5 – “Choisir les bons mots clefs”	7
11	C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues”	2
12	C2 – “Être conscient d’un besoin d’information”	8

Le classement tend à s’inverser entre les deux colonnes du tableau 7. Alors que le classement des capacités selon leur importance met avant tout l’accent sur les capacités méthodologiques (sélectionner l’information, synthétiser, identifier les outils et connaître les bonnes sources, définir son besoin), celui des capacités à développer dans l’enseignement supérieur se centre plutôt sur des capacités techniques.

Si on retrouve dans les cinq premières capacités du tableau la connaissance des outils et l’identification des sources<sup>22</sup>, on retrouve ensuite des capacités liées à la technique documentaire (rédiger une bibliographie, organiser l’information au moyen d’outils; on peut également mentionner la maîtrise des interfaces qui passe de la 12<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> position), capacités qui ne semblent pas développées dans l’enseignement secondaire.

À l’inverse, les capacités méthodologiques (besoin informationnel, mots-clés, synthèse) se retrouvent dans le bas du classement des capacités devant être prises en charge par l’enseignement supérieur.

Seule la première des capacités identifiées au classement général (C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”) se retrouve également dans les 5 premières capacités devant être également développées dans le supérieur mais elle passe de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> place.

Une analyse pour les 5 premières capacités du classement général de la Q1 (Table 4), effectuée sur la réponse “oui, c’est à l’enseignement supérieur à assurer cet apprentissage”, en fonction des 3 facettes (type d’enseignement, secteur et âge), montre peu de différences dans les réponses en fonction du type d’enseignement, du domaine ou de l’âge. Pour la plupart, ces différences n’excèdent pas les 10 % (Table 8).

TABLE 8: Pourcentage de réponse “oui, c’est à l’enseignement supérieur à assurer cet apprentissage” pour les 5 premières capacités classées par les répondants

Capacités	Types		Sect.			Âge				
	HE	U	SHS	SS	ST	<25	26-35	36-45	46-55	>56
C1	95	95	97	92	91	100	94	95	93	93
C4	81	91	84	86	79	89	81	87	81	83
C11	65	86	73	71	68	100	71	74	68	74
C9	67	73	72	66	61	67	65	70	64	70
C7	63	71	64	70	63	44	64	64	68	66

- C1 – “Connaître les sources d’information dans sa discipline” : par type d’enseignement, aucune différence n’est observée entre les deux principaux types d’enseignement; par secteur : les sciences humaines et sociales sont encore un peu plus affirmatives que les sciences et techniques

22. On peut imaginer que ces deux ensembles de ressources, devenant plus spécifiques et pointues dans l’enseignement supérieur par rapport à celles qui sont utilisées dans le secondaire, demandent, au moins, une mise à niveau.

- et que les sciences de la santé ; par âge, nous avons une quasi-unanimité, avec un maximum à 100 % pour les - de 25 ans.
- C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents” : par type d’enseignement : les universités sont plus affirmatives que les hautes écoles ; par secteur, un écart se creuse entre le secteur de la santé, le plus affirmatif, et celui des sciences et techniques, les sciences humaines et sociales sont quant à elles proches de la santé ; par âge : les taux de réponse positive sont très proches, le plus élevé va aux moins de 25 ans, le moins élevé, aux 26-35 et 45-55 ans.
  - C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” : par type d’enseignement, à nouveau, une différence assez nette se marque ici entre les universités et les hautes écoles ; par contre, par secteur, les taux sont quasi identiques ; par âge ; les réponses sont plus dispersées, le plus haut taux revient à nouveau aux moins de 25 ans (mais n’oublions pas que ceux-ci ne sont que 7 répondants), le moins élevé se retrouve chez les 46-55 ans.
  - C9 – “Organiser les informations sélectionnées” : par type d’enseignement, les universités sont un peu au-dessus des hautes écoles ; par secteur : on est moins affirmatif en ST et plus en SHS ; par âge, cela reste assez proche (moins de 10 % de différence).
  - C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité” : par type d’enseignement, à nouveau, les universités dépassent les hautes écoles ; par secteur : la santé est un peu plus affirmative, que les deux autres secteurs ; par âge, on constate une différence marquée entre les moins de 25 ans et toutes les autres tranches d’âge.

La différence de perception, entre les universités et les hautes écoles, observée à la Q5 (voir plus haut) se répète ici et donne à nouveau l’impression d’un plus grand optimisme (ou d’une nécessité d’un investissement moindre dans le développement des capacités) de la part des hautes écoles. Les universités se prononcent plus nettement que les hautes écoles pour la prise en charge des capacités qu’elles perçoivent comme moins maîtrisées.

### Quelles sont les capacités considérées comme réellement acquises à l’issue de l’enseignement supérieur ? (Q7)

La question 7 vise à mesurer le niveau de maîtrise de l’information par les étudiants, à l’issue de l’enseignement supérieur, tel qu’estimé par les enseignants (Figure 3). Pour chaque item, il était possible de choisir : *jamais*, *parfois*, *souvent*, *toujours*. La répartition générale des réponses montre clairement que *souvent* est la réponse majoritaire suivie de *parfois*. Les capacités visées ne sont donc, d’après les enseignants répondants, pas toujours acquises au moment de la diplomation, mais en partie seulement. Par contre, rares sont les capacités considérées comme *jamais* acquises à l’issue de l’enseignement supérieur.

Les capacités les moins maîtrisées de manière globale (*jamais*) sont :

- C9 – “Organiser les informations sélectionnées” (7,1 %) ;
- C12 – “Respecter les droits des différents acteurs” (4,7 %) ;
- C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces” (2,6 %) ;
- C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” (2,6 %).

Ces pourcentages de *jamais* sont à mettre en regard des réponses *toujours* où les pourcentages sont compris entre 10 et 30 %<sup>23</sup> :

- C2 – “Être conscient d’un besoin d’information” (29,9 %) ;
- C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” (14,9 %) ;
- C12 – “Respecter les droits des différents acteurs” (10,5 %) ;
- C1 – “Connaître les sources d’information dans sa discipline” (10,1 %).

Pour rappel, la capacité qui semble la mieux maîtrisée à la sortie du secondaire serait la C2 – “Être conscient d’un besoin d’information”. (Table 6, page 14).

23. À noter que la C12 et la C11 apparaissent dans la liste *jamais* et *toujours*.

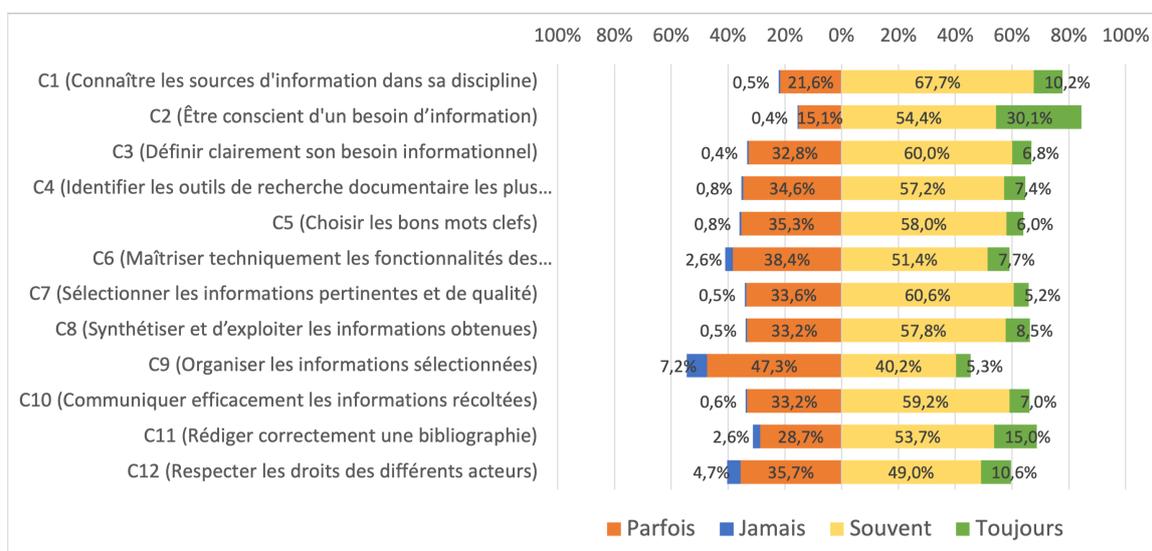


FIGURE 3 – Capacités acquises au moment de la diplomation

Lorsque l'on filtre les réponses par facettes (type d'enseignement, secteur et âge), les répartitions sont sensiblement équivalentes, ce qui montre une absence de différence majeure entre groupes dans les réponses.

Les deux tableaux ci-dessous présentent la comparaison entre la perception du niveau d'acquisition des capacités à l'entrée dans le supérieur (Q5 : Avant) et à sa sortie (Q7 : Après), en regroupant les pourcentages de réponses *Jamais* et *Parfois* d'une part (Table 9) ; *souvent* et *toujours* d'autre part (Table 10). Les colonnes *Oui* et *Non* reprennent les réponses à la question 6 : "Estimez-vous que c'est à l'institution d'enseignement supérieur à assurer cet apprentissage?".

TABLE 9: Comparaison entre la perception du niveau d'acquisition des capacités à l'entrée dans le supérieur (Oui/Non) et à sa sortie (Avant/Après) : *jamais ou parfois* (pourcentage)

	Oui	Non	Avant	Après
C1 – "Connaître les sources d'information dans sa discipline"	94,0	5,9	88,4	22,0
C2 – "Être conscient d'un besoin d'information"	34,0	65,9	56,5	15,4
C3 – "Définir clairement son besoin informationnel"	54,4	45,5	84,7	33,1
C4 – "Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents"	83,0	16,7	88,9	35,3
C5 – "Choisir les bons mots clefs"	53,7	46,0	81,1	36,0
C6 – "Maîtriser les fonctionnalités des interfaces"	55,1	44,5	66,5	40,9
C7 – "Sélectionner les informations pertinentes et de qualité"	65,3	34,2	86,7	34,0
C8 – "Synthétiser et exploiter les informations obtenues"	51,3	48,2	84,2	33,6
C9 – "Organiser les informations sélectionnées"	67,6	31,8	86,0	54,4
C10 – "Communiquer efficacement les informations récoltées"	58,2	41,5	81,7	33,7
C11 – "Rédiger correctement une bibliographie"	71,2	28,2	88,6	31,2
C12 – "Respecter les droits des différents acteurs"	63,4	36,4	87,5	40,2
<b>Moyenne</b>	<b>62,6</b>	<b>37,1</b>	<b>81,7</b>	<b>34,2</b>

TABLE 10: Comparaison entre la perception du niveau d'acquisition des capacités à l'entrée dans le supérieur (Oui/Non) et à sa sortie (Avant/Après) : *souvent ou toujours* (pourcentage)

	Oui	Non	Avant	Après
C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline”	94,0	5,9	7,2	78,0
C2 – “Être conscient d'un besoin d'information”	34,0	65,9	40,6	84,6
C3 – “Définir clairement son besoin informationnel”	54,4	45,5	11,2	66,9
C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents”	83,0	16,7	8,3	64,7
C5 – “Choisir les bons mots clés”	53,7	46,0	13,9	64,1
C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces”	55,1	44,5	25,0	59,2
C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité”	65,3	34,2	10,5	65,9
C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues”	51,3	48,2	12,7	66,4
C9 – “Organiser les informations sélectionnées”	67,6	31,8	6,1	45,6
C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées”	58,2	41,5	15,2	66,3
C11 – “Rédiger correctement une bibliographie”	71,2	28,2	6,8	68,8
C12 – “Respecter les droits des différents acteurs”	63,4	36,4	6,3	59,7
<b>Moyenne</b>	<b>62,6</b>	<b>37,1</b>	<b>13,7</b>	<b>65,9</b>

Aucune des capacités examinées ici n'est donc perçue par les répondants comme acquise à l'entrée dans l'enseignement supérieur, loin s'en faut on observe en moyenne 13,7 % de réponses *souvent* ou *toujours* acquise seulement.

À la sortie de l'enseignement supérieur par contre on observe une amélioration. Les capacités sont perçues comme ayant considérablement progressé. La moyenne de *souvent* ou *toujours* acquis grimpe à 65,9 %, soit un gain moyen remarquable de plus de 50 %.

Pour toutes, on observe un progrès d'au moins 30 % de réponses *souvent* ou *toujours* acquis supplémentaires à la sortie de l'enseignement supérieur par rapport à l'entrée. Même si la part de réponses *toujours* ne dépasse les 15 % de réponses que dans deux cas, cela démontre l'impact positif et la part de progrès encore réalisables.

De même, la part de réponses considérant que la capacité n'est *jamaïs* acquise passe en moyenne de 24,5 % à l'entrée de l'enseignement supérieur à seulement 1,8 % à la sortie. Cet effet positif trouve sans doute une part de son explication dans l'impact des formations à la maîtrise de l'information prises en charge par l'enseignement supérieur.

Néanmoins, il ne faut pas négliger que d'autres facteurs puissent également intervenir, éventuellement conjointement, comme par exemple la simple maturation des étudiants.

Les trois capacités pour lesquelles on observe les gains les plus importants entre l'entrée et la sortie de l'enseignement supérieur sont aussi celles qui ont été considérées comme devant être prises en charge par l'enseignement supérieur. Il semble donc qu'il y ait cohérence entre les attentes et la perception des résultats.

Parmi celles-ci, celle pour laquelle on observe le gain le plus important est la capacité C1 – “Connaître les sources d'information dans sa discipline” qui passe de 7,2 % de *souvent* ou *toujours* à l'entrée de l'enseignement supérieur à 78,0 % à la sortie (gain de 70,8 %). C'est d'ailleurs la capacité qui est considérée par le plus grand nombre de répondants comme devant être prise en charge par l'enseignement supérieur (94,0 % de *Oui*).

Vient ensuite une capacité très technique, la C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” qui passe de 6,8 % de *souvent* ou *toujours* à l'entrée de l'enseignement supérieur à 68,8 % (gain de 62,0 %) et qui est aussi très largement considérée comme étant du ressort de l'enseignement supérieur (71,2 % de *Oui*).

La troisième est la capacité C4 – “Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents” qui passe de 8,3 % de *souvent* ou *toujours* à l'entrée de l'enseignement supérieur à 64,7 % à la sortie soit un gain de 56,4 % et qui est considérée par 83,0 % de répondants comme faisant partie du rôle de l'enseignement supérieur.

À l'inverse, la capacité C9 – “Organiser les informations sélectionnées”, considérée pourtant par 67,6 % des répondants comme devant être prise en charge par l'enseignement supérieur, fait partie des capacités qui progressent le moins (passage de 6,1 % de *souvent* ou *toujours* à l'entrée de l'enseignement supérieur à 45,6 % à la sortie, soit un gain de 39,6 %, le deuxième le plus faible parmi l'ensemble des capacités analysées).

Deux autres capacités considérées par plus de 60 % des répondants comme étant du ressort de l'enseignement supérieur (C7 – “Sélectionner les informations pertinentes et de qualité” avec 65,3 % de *Oui* et C12 – “Respecter les droits des différents acteurs” avec 63,4 % de *Oui*) progressent quant à elle de plus de 50 % de *souvent* ou *toujours* (respectivement 55,4 % et 53,4 % de gain) pour s'établir à 65,9 % et 59,7 %.

La capacité qui progresse le moins selon les répondants est la C6 – “Maîtriser les fonctionnalités des interfaces” dont on aurait pu penser qu'elle s'acquerrait, au moins par la pratique, au cours de l'enseignement supérieur et qui ne progresse que de 34,2 % entre l'entrée et la sortie de l'enseignement supérieur. C'était pourtant la deuxième considérée comme la plus acquise à l'entrée de l'enseignement supérieur (25,0 % de *souvent* ou *toujours*). A la fin de l'enseignement supérieur 59,2 % des répondants la considèrent comme *souvent* ou *toujours* acquise ce qui en fait la deuxième capacité perçue comme la moins acquise en fin d'études supérieures.

Si la capacité C2 – “Être conscient d'un besoin d'information” progresse relativement peu (44,0 % de gain dans les réponses *souvent* ou “Toujours entre l'entrée et la sortie de l'enseignement supérieur ce qui en fait le 3<sup>ème</sup> progrès le plus faible), cela s'explique par le fait que le niveau initial était déjà considéré comme élevé avec 40,6 % de réponses *souvent* ou *toujours* acquis à l'entrée de l'enseignement supérieur. C'est d'ailleurs aussi la capacité qui est considérée comme devant le moins être prise en charge par l'enseignement supérieur (34,04 % de *Oui*).

## Quel(s) référentiel(s) dans l'institution (Q12)

Idéalement, un référentiel de compétences intègre les compétences métier nécessaires, la formation pour les acquérir et le moyen de les évaluer. Il présente la trajectoire de développement de chaque compétence et les apprentissages critiques ciblés. La notion de compétence est “un savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations” (Tardif, 2006).

La question 12 posait la question de l'intégration de la maîtrise de l'information dans le référentiel de compétences de l'institution. Comme le montre la figure 4, tous enseignements confondus, 33 % des répondants estiment ne pas savoir si cette matière apparaît de manière explicite dans le référentiel de compétence. Pour 9 % des répondants, cette matière n'apparaît pas de manière explicite dans le référentiel de compétences des départements, facultés ou institutions. Par contre, pour 57 % des répondants la matière serait intégrée de manière explicite dans les référentiels de compétences.

Il aurait peut-être été intéressant de les questionner en amont sur l'existence et/ou sur la connaissance d'un référentiel de compétence au sein de leur département ou faculté. Pour les autres types d'enseignement (ESA-écoles d'enseignement supérieur artistique, conservatoires de musique et promotion sociale), cette question n'a pas récolté suffisamment de réponses.

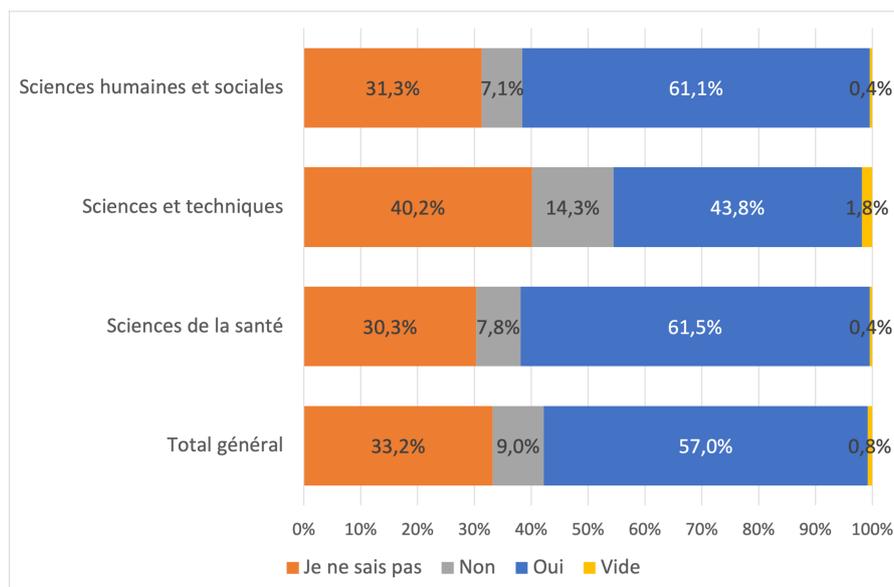


FIGURE 4 – Intégration dans le référentiel de compétences, par secteur

### Selon les enseignants, quels sont les freins à l'acquisition de cette maîtrise ? (Q15)

À la question (Q15) examinant les raisons pour lesquelles selon les répondants la maîtrise de l'information n'est pas acquise par les étudiants lorsqu'ils sont diplômés, les participants étaient invités à se prononcer sur six obstacles possibles (question à choix multiple).

Le tableau 11 reprend le classement des freins en fonction de la fréquence à laquelle ils ont été sélectionnés par les répondants.

TABLE 11: Les freins à l'acquisition de la maîtrise de l'information. Résultats par type d'enseignement, exprimés en %.

Freins	U	HE	Total général <sup>24</sup>
Manque de motivation des étudiants	62	62	59
Manque de temps	49	61	54
Manque de collaboration entre enseignants et bibliothécaires/spécialistes	39	48	43
Manque de moyens	35	49	40
Manque de formateurs ayant la compétence suffisante	27	45	38
Manque d'intérêt de l'institution	18	18	17

Les participants à l'enquête font donc porter la responsabilité principale de la non acquisition de la maîtrise de l'information aux étudiants eux-mêmes et à leur manque de motivation, avant le manque de temps à y consacrer et bien avant les autres freins évoqués.

S'il s'agit d'un manque de motivation spécifique à cette compétence et non général faisant référence au manque de motivation global supposé des étudiants, il serait intéressant d'investiguer les raisons pour lesquelles les étudiants seraient ainsi peu motivés à acquérir cette compétence particulière et, partant, sur les moyens d'y remédier.

Une différence apparaît en fonction du type d'enseignement. Les réponses des hautes écoles présentent un écart supérieur à 10 % par rapport à celles des universités pour 3 items :

24. Pour tous les types d'enseignement.

- le manque de formateurs ayant la compétence suffisante (+18 % dans les hautes écoles)
- le manque de moyens (+ 14 % dans les hautes écoles)
- le manque de temps (+ 12 % dans les hautes écoles)

Par rapport à leurs collègues des universités, c'est donc bien l'insuffisance du cadre dans lequel ils évoluent que déplorent surtout les enseignants des hautes écoles.

Les répondants des hautes écoles semblent voir plus d'obstacles à l'acquisition de cette compétence que leurs collègues des universités. Ils proposent un très grand nombre de réponses combinées (82 % des réponses globales) alors que les répondants des universités se sont prononcés de manière plus univoque, 29 % de leurs réponses portant sur un seul frein.

Les commentaires libres faisant état d'obstacles à la maîtrise de l'information sont plus nombreux de la part des répondants des hautes écoles, notamment le manque de moyens matériels, et le manque de valorisation de l'autoformation des enseignants à la maîtrise de l'information, .

“Au sein de notre HE, l'accès aux grandes banques de données spécifiques n'est pas possible aux étudiants ...”

“Pas de logiciel pour traquer le plagiat à disposition des enseignants.”

Les commentaires libres font par ailleurs état de freins supplémentaires à ceux qui étaient proposés dans la question :

“manque d'adaptation des programmes de cours à ce besoin qui évolue rapidement et en crescendo.”

“(...) Si la compétence n'est pas acquise, à mon avis, c'est surtout la responsabilité des enseignants qui ne sont pas toujours exemplaires et n'accordent pas l'importance nécessaire à cette question. Il faut noter aussi l'absence de *guidelines* institutionnels sur les bonnes conduites en la matière et le choix d'outils standards.”

Les commentaires relèvent également une hétérogénéité des niveaux de maîtrise constatés auprès des étudiants commençant des études supérieures et des insuffisances de l'enseignement secondaire (ce qui confirme ce que nous avons observé lors de l'analyse de la question 5) :

“Je crois que les étudiants arrivent mal formés pour l'analyse et l'esprit critique et qu'il est difficile de revenir sur des bases aussi fondamentales”

“insuffisance de la maîtrise de l'anglais”

“manque de prise de conscience ou de compréhension par les étudiants de l'importance de la maîtrise de l'information”.

## L'organisation de la formation à la maîtrise de l'information

### Quel est le moment idéal dans le cursus ? (Q8)

La question 8 demandait, pour les 12 capacités, de préciser le moment idéal de formation à la maîtrise de l'information dans le cursus, de la première année (BA1) à Doctorat.

Pour 11 des 12 capacités, les réponses proposant des formations en première et en deuxième année (BA1 ou BA2) atteignent 60 % des choix. La capacité qui est la plus souvent choisie, en première année (BA1), est la C3 – “Définir clairement son besoin informationnel”. Par ailleurs, pour les années suivantes (BA3, Master et doctorat), les quatre capacités pour lesquelles le taux de réponses est le plus élevé sont :

- C9 – “Organiser les informations sélectionnées”(43,4 %)
- C10 – “Communiquer efficacement les informations récoltées” (39,7 %)
- C11 – “Rédiger correctement une bibliographie” (35,2%)
- C8 – “Synthétiser et exploiter les informations obtenues” (32,1%).

L'analyse en fonction du type d'enseignement est malaisée puisque les réalités sont différentes entre les HE (dont le cursus est en grande majorité organisé en 3 ans de BAC) et les universités, avec de grandes différences au niveau des capacités.

Au sein des secteurs, on note que pour la capacité C3 – “Définir clairement son besoin informationnel” en première année (BA1), la proportion est moins grande (52,9%) en sciences et techniques comparativement aux sciences humaines et sociales (67,9%).

Au regard des différents éléments observés, on peut affirmer que, selon les répondants, le moment idéal (tous cursus confondus) est le début du cursus (première et deuxième année). Pour certaines capacités (voir ci-dessus), les réponses font apparaître la nécessité d'un étalement des apprentissages tout au long du cursus avec des nuances en fonction des secteurs d'activités et des types d'enseignement.

### **Quelles méthodes sont utilisées par les enseignants dans les cours pour travailler la maîtrise de l'information ? (Q9)**

Cette question se concentrait principalement sur les stratégies pédagogiques adoptées par les enseignants pour travailler et/ou transmettre les compétences liées à la maîtrise de l'information. Lors du recueil de données (Table 12), on se rend compte que la méthode la plus utilisée était “informelle au travers de mon cours”, suivie de très près par l'utilisation de “travaux bibliographiques” et “d'exercices de groupe”. Un contraste intéressant avec la méthode de “la classe inversée” qui se positionne en dernière place, toujours d'après les enseignants eux-mêmes.

TABLE 12: Méthodes utilisées

	%
Classe inversée	5,23
Accompagnement individuel formatif	9,37
Enseignement ex-cathedra	10,22
Activités d'intégration professionnelle	11,15
Exercice individuel	13,01
Travaux bibliographiques	13,32
Exercice de groupe	14,67
De manière informelle au travers de mon cours	23,04

L'analyse des réponses en fonction de l'âge des répondants montre que les plus jeunes ont tendance à adopter de manière préférentielle la “classe inversée” par rapport aux méthodes d'enseignement plus traditionnelles. A l'inverse, chez les enseignants plus âgés, ce sont les méthodes traditionnelles qui prédominent.

Si l'on compare également les données entre les hautes écoles et les universités, on constate une certaine disparité, notamment en ce qui concerne les “activités d'intégration professionnelle/stage”. Ce qui est logique, car plus fréquent dans les hautes écoles.

Au regard de ces informations, il est possible de déduire que la méthode “informelle au travers du cours” reste la méthode prédominante dans l'enseignement de la maîtrise de l'information.

## Quelle devrait être la formule idéale des formations à la maîtrise de l'information ? (Q11)

Pour les répondants des hautes écoles et des universités qui ont répondu à cette question, la formule idéale des formations à la maîtrise de l'information se fait par l'intermédiaire des matières dispensées dans différents cours (64 %). Pour 22 %, la formule idéale serait plutôt au travers de cours spécifiques, crédités et enfin pour 14 %, au travers de formations non créditées (Table 13). Cela porte à penser que la maîtrise de l'information est un processus de maturation qui s'exerce et s'affine tout au long du cursus, au travers de cours et de travaux.

TABLE 13: Formes d'intégration de la formation à la maîtrise de l'information les plus souhaitées

	HE	Université	Total (%)
Matière intégrée dans un cours	64,78	61,1	63,66
Cours crédité	21,82	23,4	22,3
Matière intégrée dans une formation non créditée	13,4	15,3	14,01

Certains répondants ont ajouté un commentaire :

“...la maîtrise de l'information est surtout travaillée au travers du mémoire de fin d'étude. (...)”

“Pour qu'une formation soit efficace elle doit être immédiatement appliquée dans un domaine important (idéalement un travail de poids) aux yeux de l'étudiant. Comme beaucoup de disciplines, la maîtrise de l'information se doit d'être un processus d'apprentissage continu. On ne peut pas prétendre dominer toutes ses composantes au terme d'un cycle d'études et encore moins au terme d'un cours crédité. L'étudiant en a besoin dès le début de ses études mais la maîtrise de l'information restera un long processus d'apprentissage permanent tout au long de la carrière professionnelle. On apprend tous les jours et il faut se méfier de se (sic) qu'on croit acquis.”

“Je considère donc que c'est davantage une compétence transversale qu'une discipline à enseigner de façon autonome (...)”

Du point de vue des enseignants, les formations ‘libres’ qui sont organisées notamment par les bibliothèques, ne sembleraient donc pas être une bonne formule, ou du moins pas suffisante, pour former les étudiants à la maîtrise de l'information. La contextualisation de cet apprentissage semble être un aspect très important pour les répondants.

## Qui se charge effectivement de cette formation à la maîtrise de l'information et sous quelle forme ? (Q10)

D'une manière générale, tous enseignements confondus, ce sont surtout les enseignants et/ou les enseignants et les bibliothécaires qui assurent les formations à la maîtrise de l'information sans que l'on puisse savoir s'ils collaborent ou non (Figure 5).

Ce type de formations est surtout donné dans les universités et les hautes écoles.

Dans les universités, l'enquête montre que, pour 13 % des répondants, ces formations sont données par les bibliothécaires seuls et pour 11 % des répondants elles sont données par les enseignants seuls. Pour 69 % des répondants les formations à la maîtrise de l'information sont données conjointement (en parallèle ou en partenariat) par plusieurs acteurs : les bibliothécaires, les enseignants, les assistants/tuteurs/moniteur, les étudiants moniteurs/jobistes.

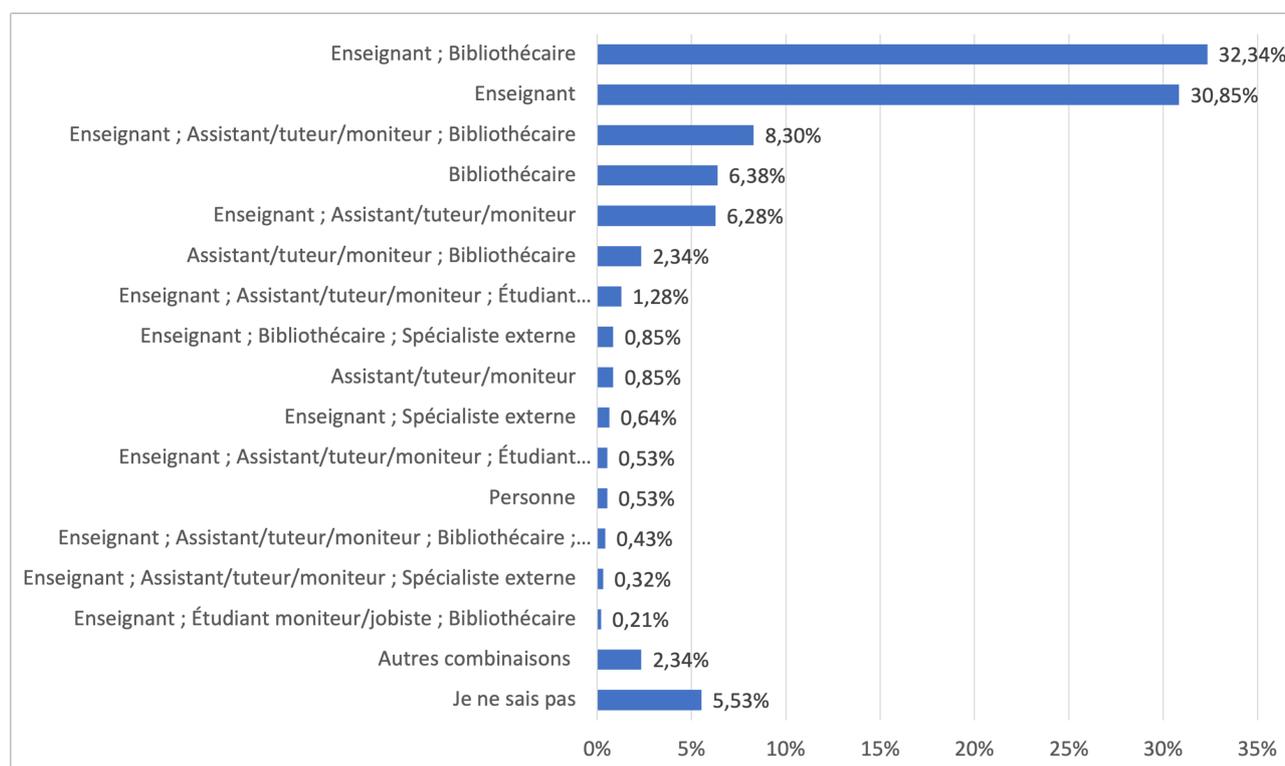


FIGURE 5 – Distribution des choix des acteurs, seul et en combinaison

Dans les hautes écoles par contre, 41 % seulement des répondants estiment que les formations à la maîtrise de l'information sont données conjointement (en parallèle ou en partenariat) par les enseignants et les bibliothécaires ; pour 40 % des répondants elles sont assurées par les enseignants seuls, bien plus donc que dans les universités et pour 4 % seulement des répondants elles sont données par les bibliothécaires seuls. Ceux-ci n'y sont donc perçus que comme des aides complémentaires à la formation à la maîtrise de l'information.

D'après 8 % des répondants, les formations à la maîtrise de l'information impliquent une multiplicité d'acteurs (bibliothécaires, enseignants, assistants/tuteurs/moniteur, étudiants moniteurs/jobistes, ainsi que des spécialistes externes).

Notons que, tous types d'enseignements confondus, très peu de répondants indiquent que personne ne prend en charge ces formations ou n'identifient pas quelqu'un qui donnerait ces formations ; 3,7 % n'ont pas répondu à la question.

Cela témoigne probablement du fait que soit ces répondants ne sont pas au courant des formations données, soit que ces formations n'existent tout simplement pas dans certaines institutions.

Comme le commentent certains répondants :

“(…) C'est l'affaire de tout prof de témoigner de sa vigilance personnelle en la matière et d'y former ses étudiants dans ses cours en plus des cours plus spécifiquement dédiés à développer ces compétences. L'affaire de tout prof aussi puisque chacun accompagne des TFE!”

“Dans une discipline scientifique, il est important que ce soit une personne avec une formation scientifique qui donne ce type de formation, pas un romaniste, un communicateur ou un documentaliste”

afin d'éviter une approche :

“beaucoup trop théorique et aux méthodes très souvent inadaptées à des contextes scientifiques pointus...”

Enfin, pour d'autres :

“La maîtrise de l'information doit être, en premier lieu, maîtrisée ET exercée par tous les enseignants du cursus. (...)”

Pour cela,

“(...) Il faudrait que les enseignants puissent eux-mêmes être formés dans l'information des nouvelles technologies. Si nous le faisons, c'est de notre propre initiative.”

### Qui devrait se charger de cette formation à la maîtrise de l'information ? (Q13)

Quant à savoir quels sont les acteurs qui devraient idéalement être impliqués dans ces formations (question 13), les résultats confirment l'importance accordée au rôle des acteurs principaux – déjà identifiés précédemment – dans les situations effectives de formation :

- l'enseignant (67 % de *tout à fait d'accord*) ;
- le bibliothécaire (61 % de *tout à fait d'accord*) ;
- l'assistant/tuteur/moniteur (35 % de *tout à fait d'accord*).

Si l'on étend l'analyse aux réponses *d'accord*, 96 % des répondants estiment que l'enseignant doit être impliqué dans les formations à la maîtrise de l'information, seul ou en même temps qu'un bibliothécaire (93 % de *d'accord* et *tout à fait d'accord* pour cet acteur). Si, en considérant l'ampleur de ces valeurs, on peut espérer que le souhait est que ces acteurs agissent en collaboration, la formulation de la question ne permet cependant pas de l'affirmer.

Ces valeurs très élevées ainsi que la forte majorité des réponses (65 %) *pas du tout d'accord* à l'item ‘aucun acteur’ pourrait en outre souligner une perception de l'importance de la formation à la maîtrise de l'information par la grande majorité des répondants. En comparant ces résultats à ceux de la question 10 portant sur les acteurs actuellement impliqués dans cette formation, on peut en déduire également que les répondants souhaitent une meilleure prise en charge de la formation à la maîtrise de l'information.

Une différence se marque toutefois entre les types d'enseignement à propos de l'item ‘assistant/tuteur/moniteur’ et du ‘spécialiste externe’. L'item ‘assistant/tuteur/moniteur’ est souhaité davantage en université (61 % de *tout à fait d'accord*, à peu près au même niveau que le bibliothécaire, 60 %), que dans les autres institutions, et en particulier dans les hautes écoles.

En revanche, l'item ‘spécialiste externe’ obtient fort peu de réponses *tout à fait d'accord* de la part des répondants universitaires (6 % de leurs réponses), et plus de suffrages de la part des répondants des hautes écoles (18 %). Ceci peut être mis en lien avec la proportion plus élevée de personnes en haute école qui mentionnent un manque de formateurs dans les freins (page 23) à l'acquisition et donc la nécessité de recourir à des formateurs extérieurs.

Ces différences pourraient s'expliquer par le fait que le statut d'assistant n'existe pas en dehors des universités ; ceux-ci y sont en charge des travaux pratiques et des apprentissages méthodologiques où les capacités de la maîtrise de l'information peuvent être travaillées.

Certains commentaires des répondants universitaires semblent le confirmer :

“... l'apprentissage de la méthodologie devrait être intégrée à l'apprentissage des contenus. C'est après tout le but des TP. Pour renforcer les travaux pratiques où les aspects méthodologiques doivent être approfondis, engagez des assistants supplémentaires plutôt que des intervenants externes ou des bibliothécaires (...)”

Quelques critiques sont par ailleurs formulées à l'égard d'une formation trop "théorique" ou trop méthodologique (à comprendre comme trop éloignée des disciplines) lorsqu'elle est dispensée par un bibliothécaire.

Si les réponses font apparaître un souhait d'une plus grande conjonctions d'acteurs par rapport aux situations de formation effectives constatées (Figure 6), ce constat est plus marqué chez les répondants des hautes écoles.

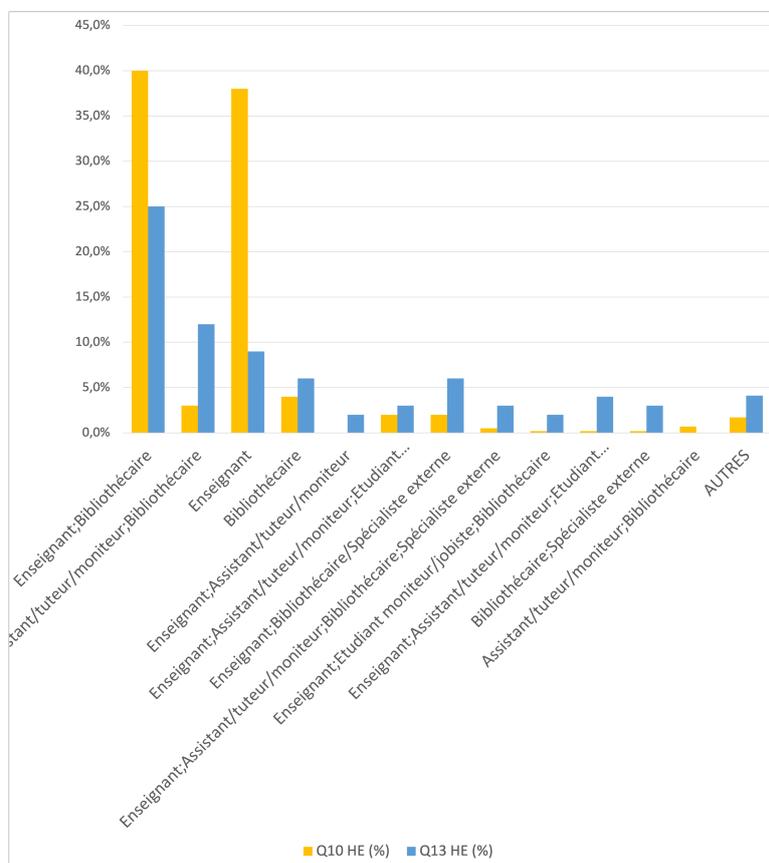


FIGURE 6 – Comparaison des acteurs effectifs (Q10) et des acteurs souhaités (Q13) pour la formation à la maîtrise de l'information. Résultats par type d'enseignement, exprimés en %

Ces combinaisons donnent à penser que les enseignants des hautes écoles souhaitent une plus forte implication de différents acteurs dans la formation, et en particulier l'enseignant, le bibliothécaire, qui dans la situation actuelle est perçu comme ayant un rôle relativement annexe, et le spécialiste externe (repris indistinctement dans les combinaisons plébiscitées). La formation est en effet généralement plus solitaire dans les hautes écoles, souvent assumée par l'enseignant seul, ou en combinaison avec un bibliothécaire.

Les combinaisons effectives d'acteurs sont plus courantes dans les universités. Aussi, devant l'absence de statut d'assistant en dehors des universités – acteur intermédiaire de l'enseignant pour organiser les travaux pratiques et méthodologiques –, on pourrait considérer le spécialiste externe et le bibliothécaire comme leur équivalent privilégié par les enseignants des hautes écoles pour collaborer à la formation à la maîtrise de l'information. Le spécialiste externe ne remplacerait pas le bibliothécaire, mais s'ajouterait à celui-ci dans des situations où les formateurs compétents (disponibles) pourraient manquer.

Ceci est sans doute à mettre en relation avec le frein, évoqué en Q15, de manque de formateurs ayant la compétence suffisante. Ce déficit d'acteurs intermédiaires institués et compétents pourrait par ailleurs transparaître des avis de certains répondants des hautes écoles à propos des acteurs effectifs (Q10), lorsqu'ils citent les conférenciers invités, maîtres de stages, coordinateur de stages, maîtres de formation pratique et responsables de promotion de la réussite comme acteurs effectifs de la formation à la maîtrise de l'information.

### Quel devrait être le poids de cette formation à la maîtrise de l'information ? (Q14)

Les résultats offrent une répartition bimodale autour de 5 crédits ECTS (21 % des réponses globales) et 10 crédits ECTS (18 % des réponses globales) jugés nécessaires pour la formation à la maîtrise de l'information dans les hautes écoles et les universités (avec une proportion de réponses légèrement supérieure pour les universités) (Table 14).

Ce résultat fait apparaître un contraste important avec la vision nord-américaine du poids des formations à la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur. Pour rappel, pour Badke (2010), la majorité des formations était, au moment de son étude, dispensée en une seule séance, généralement sur une heure. Moins de 6 % des formations étaient sanctionnées par un ou deux crédits et moins de 4 % des formations représentaient un volume de trois crédits.

TABLE 14: Nombre de crédits ECTS estimés nécessaires pour la formation à la maîtrise de l'information.

Crédits ECTS	Universités	Hautes écoles	Total
0	4 %	2 %	2 %
1	3 %	5 %	4 %
2	13 %	15 %	14 %
3	17 %	12 %	14 %
4	8 %	11 %	10 %
5	23 %	19 %	21 %
6	7 %	8 %	8 %
7	1 %	2 %	1 %
8	3 %	6 %	7 %
9	0 %	1 %	1 %
10	22%	17 %	18 %

Si l'on s'intéresse aux réponses des enseignants optant pour 10 crédits ECTS (le maximum proposé), ceux-ci se singularisent à propos de la formule idéale que les formations devraient prendre (Q11), où près de 47 % d'entre eux retiennent la combinaison "sous la forme d'un ou plusieurs cours spécifique(s) crédité(s) ; matière intégrée dans certains cours crédités", alors que l'ensemble des autres répondants ne sont que 14 % à retenir cette combinaison. Les répondants ayant choisi 10 crédits ECTS semblent aussi plus impliqués dans les formes pratiques qu'ils donnent à la formation à la maîtrise de l'information, qu'ils intègrent eux-mêmes dans leurs cours (Q9), notamment par des exercices et des travaux bibliographiques (75 % d'entre eux intègrent ces items dans leurs réponses, pour 64 % des autres répondants).

Ces éléments nous portent à faire l'hypothèse que les enseignants ayant répondu 10 crédits ECTS les verraient attribués à des activités d'apprentissage variées et progressives tout au long du cursus, préférentiellement au sein de cours de matières et de cours spécifiques, requérant des exercices pratiques. Une hypothèse que renforcent encore certains de leurs commentaires :

(...) "Je suis historienne : la question de l'information est au cœur de mon travail et de la formation que j'offre à mes étudiant/es. Nous travaillons, avec mes collègues, à mettre en place une formation aux outils bibliographiques, à la sélection de références, à la synthèse, etc. dès le B1. Cette formation se poursuit au-delà du B1 dans de NOMBREUX cours pratiques qui se poursuivent jusqu'au M2."

(...) "Je pense qu'il faut plus que 10 crédits, et certains programmes offrent d'ailleurs actuellement plus de 10 crédits (en combinant UE spécifiques à la maîtrise de l'info et UE intégrant cette dimension dans un cours plus large). (...) il faut sensibiliser les décideurs universitaires à l'importance d'une formation à l'information literacy, tout en tenant bien compte des spécificités disciplinaires (dans certains cas, la triade interface/mots-clés/logiciel est loin de suffire pour rassembler l'information)."

# Conclusions

De l'analyse des 940 questionnaires, en dépit des limites de ce genre d'enquête<sup>25</sup> et des différences observées entre les types d'enseignement et de domaines, quatre informations majeures doivent être soulignées :

- une grande majorité des enseignants répondants (90 %) estiment que la maîtrise de l'information doit faire l'objet de cours crédités ;
- ce sont, par ailleurs, essentiellement les enseignants et les bibliothécaires qui devraient donner ces cours. La formation assumée par les bibliothécaires seuls n'est pas jugée suffisante ;
- ces cours doivent être crédités de 5 crédits ECTS.
- presque unanimement (92 %), les répondants considèrent qu'une bonne maîtrise de la recherche d'information est indispensable aux travaux de recherche et cela toutes disciplines confondues. Par contre, ils sont un peu moins nombreux à la considérer comme essentielle (51,8 %) dans la vie professionnelle (hors carrière de chercheur), ce qui peut surprendre.

Les répondants à l'enquête ont classé les capacités relatives à la maîtrise de l'information, selon leur importance :

- “sélectionner les informations pertinentes et de qualité en fonction de son besoin informationnel” (choisie par 84% des répondants) ;
- “synthétiser et exploiter ces informations” (75 %) ;
- “identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents” (59 %) ;
- “connaître les sources d'information dans sa discipline” (57 %) ;
- “être capable de communiquer efficacement les informations trouvées” (49 %).

Ces capacités constituent le top 5 des 12 capacités informationnelles qu'ils avaient à évaluer.

Ce classement met plutôt l'accent sur des capacités de nature méthodologique (sélectionner, synthétiser, identifier les outils et connaître les bonnes sources, définir son besoin, communiquer).

Le classement des capacités à développer par l'enseignement supérieur se centre quant à lui sur des capacités plus techniques.

On y retrouve la connaissance des sources d'information qui est liée à la nature de la recherche dans l'enseignement supérieur, ainsi que la connaissance des outils, qui eux aussi doivent s'adapter aux pratiques et aux attentes de cet enseignement. On voit ensuite apparaître la rédaction bibliographique et la gestion des références au moyen d'outils. La sélection des informations pertinentes se classe parmi les principales capacités à développer dans l'enseignement supérieur mais apparaît cependant comme moins prioritaire.

---

25. Le choix d'une étude quantitative par envoi d'un questionnaire à grande échelle n'a pas permis de sonder de manière suffisamment représentative certains types d'enseignement, dont l'enseignement artistique et celui de promotion sociale, ainsi que certains enseignants, dont les plus jeunes. Il serait intéressant d'approfondir cette étude par d'autres méthodes d'enquête, plus qualitatives.

## Ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas à l'issue de l'enseignement secondaire

À une exception près (“avoir conscience de son besoin d'information”), toutes les capacités identifiées dans le questionnaire sont essentiellement considérées comme pas (*jamais*) ou peu (*parfois*) maîtrisées par les étudiants à l'issue de l'enseignement secondaire.

Ce qui est le moins maîtrisé renvoie à des situations de recherche que les nouveaux étudiants n'ont pas encore rencontrées, des capacités qu'ils n'ont pas encore dû mobiliser. Ce qui est considéré comme un peu mieux maîtrisé n'est, par ailleurs, pas considéré comme prioritaire par les répondants.

Les répondants travaillant en hautes écoles semblent légèrement plus positifs quant au niveau de maîtrise des étudiants qui entament leur parcours supérieur que les répondants des universités.

## Comparaison avec l'enquête de 2007

Il est possible de faire des parallèles entre la présente enquête et celle menée en 2007 (Thirion & Pochet, 2009) qui visait à mesurer le niveau de maîtrise de l'information des étudiants commençant des études supérieures.

Globalement, cette dernière a révélé que sur l'ensemble, 92,8 % des questionnaires présentaient une note inférieure à 12/20. C'étaient plus spécifiquement les questions relatives aux savoirs académiques qui étaient les moins bien réussies.

## Situation durant et à l'issue de l'enseignement supérieur

D'une manière générale, tous enseignements confondus, ce sont surtout les enseignants et/ou les enseignants associés aux bibliothécaires qui assurent la formation à la maîtrise de l'information.

Une nuance apparaît toutefois dans les réponses exprimées par type d'enseignement. Selon les répondants, la formation à la maîtrise de l'information est un peu plus solitaire dans les hautes écoles (où elle est surtout assumée par les enseignants) que dans les universités, où différentes formules (avec ou sans partenariat) entre enseignants, bibliothécaires, assistants, tuteurs, étudiants jobistes semblent plus actives.

Les freins à l'acquisition de la maîtrise de l'information le plus fréquemment mentionnés par les répondants sont : le manque de motivation des étudiants, le manque de temps, le manque de collaboration entre enseignants et bibliothécaires/spécialistes, alors que nous avons vu que cette collaboration est considérée comme la plus appropriée à une formation efficace.

Les hautes écoles qui identifient un plus grand nombre de freins parmi ceux qui étaient proposés mentionnent également – le manque de formateurs ayant la compétence suffisante et le manque de moyens – sans doute plus spécifiques à leur situation.

À la sortie de l'enseignement supérieur, une amélioration de la maîtrise de l'information est perçue par les répondants. La moyenne des *Souvent* ou *Toujours* acquises, pour les capacités qui ont le plus progressé, connaît un gain de plus de 50 %. Pour toutes, on observe un progrès à la sortie de l'enseignement supérieur par rapport à l'entrée, ce qui démontre l'impact positif d'une formation à la maîtrise de l'information dispensée par l'enseignement supérieur. Néanmoins, il ne faut pas négliger que d'autres facteurs peuvent également intervenir, éventuellement conjointement, comme par exemple la simple maturation des étudiants. Quoi qu'il en soit, il reste une marge de progression importante car aucune de ces capacités n'est fréquemment perçue comme toujours acquise à la sortie du supérieur.

## Quelle devrait être la formule idéale de la formation à la maîtrise de l'information ?

La forme idéale d'intégration de la maîtrise de l'information dans l'enseignement supérieur doit se faire, pour l'ensemble des répondants, tout d'abord via des cours crédités, puis via des cours crédités spécifiques à la maîtrise de l'information (avec une tendance plus marquée, pour cette dernière forme, dans le secteur des sciences humaines).

Du point de vue des enseignants, les formations "libres" organisées notamment par les bibliothèques, ne semblent pas être perçues comme une bonne formule, ou du moins pas suffisante, pour former les étudiants à la maîtrise de l'information.

## Qui devrait se charger de cette formation à la maîtrise de l'information ?

Les résultats confirment l'importance accordée au rôle de l'enseignant (67 % de *tout à fait d'accord*) et du bibliothécaire (61 % de *tout à fait d'accord*). Si l'on étend l'analyse aux réponses *d'accord*, 96 % des répondants estiment que l'enseignant doit être impliqué dans les formations, seul ou en collaboration avec un bibliothécaire (93 % de *d'accord* et *tout à fait d'accord* pour cet acteur).

L'assistant/tuteur/moniteur vient en troisième place en tant qu'intervenant dans la formation mais avec un certain écart par rapport aux deux premiers intervenants (35 % de *tout à fait d'accord*).

Une différence notable est à relever entre les universités et les hautes écoles. En raison de l'absence d'assistant dans ces dernières, celles-ci estiment qu'il faut recourir à l'intervention d'un spécialiste externe.

Les répondants des hautes écoles ont par ailleurs prononcé des avis plus marqués vers des combinaisons d'acteurs.

## Quel est le moment idéal dans le cursus ?

La formation à l'acquisition de la majeure partie des capacités de recherche devrait se situer au début du cursus, durant les deux premières années de BAC ; certaines nécessitent cependant un apprentissage plus long, étendu sur tout le cursus.

## Quelles méthodes sont utilisées par les enseignants dans les cours pour travailler la maîtrise de l'information ?

L'analyse des réponses en fonction de l'âge des répondants montre que les plus jeunes ont tendance à adopter de manière préférentielle la "classe inversée" par rapport aux méthodes d'enseignement plus traditionnelles. A l'inverse, chez les enseignants plus âgés, ce sont les méthodes traditionnelles qui prédominent. Néanmoins, il apparaît que la méthode "informelle au travers du cours" reste la méthode prédominante dans l'enseignement de la maîtrise de l'information.

## Quel devrait être le poids de cette formation à la maîtrise de l'information ?

Les résultats offrent une répartition bimodale autour de 5 et 10 crédits ECTS pour l'estimation du temps nécessaire à consacrer à la maîtrise de l'information (avec une proportion de réponses légèrement supérieure pour les universités). Une analyse des réponses des enseignants accordant 10 crédits ECTS (le maximum de crédits proposé dans la question) nous portent à considérer qu'ils les attribueront à

des activités d'apprentissage variées tout au long du cursus, préférentiellement au sein de cours de matières et de cours spécifiques, requérant des exercices pratiques.

## Réflexions finales

Les premières questions de l'enquête tendent à mesurer l'importance, perçue par les enseignants, de la maîtrise de l'information dans la vie de l'étudiant, dans la pratique du chercheur et dans la vie professionnelle du diplômé. Indispensable à l'étudiant, consubstantielle au métier du chercheur, cette maîtrise apparaît comme moins essentielle, quoique nécessaire, dans la vie professionnelle (hors recherche).

Centrée sur une perception, par les enseignants, des capacités des étudiants à l'arrivée, en cours et à la sortie de l'enseignement supérieur, l'enquête montre surtout l'importance des capacités en maîtrise de l'information dans le métier d'étudiant, donc durant les études.

Le besoin informationnel dans la société ou, du moins, dans la vie professionnelle est moins évoqué. Mais l'analyse des réponses à cette question suscite une interrogation.

Ce besoin, en tout cas perçu par les enseignants, serait-il beaucoup moins important que l'on pourrait le croire ? Pourtant la nécessité de s'informer de manière efficace et critique est soulignée et rappelée quotidiennement, dans les écoles, les médias. . .

Hors enseignement et recherche, la préoccupation de la maîtrise de l'information ne concernerait-elle que les formateurs à la maîtrise de l'information eux-même ou également les enseignants qui ont répondu *indispensable dans le cursus et dans la vie professionnelle* (soit 65 % des répondants) ? Pour clarifier ce point, il faudrait mener une enquête similaire à celle-ci dans le monde du travail en interrogeant professionnels et employeurs sur leurs attentes en matière de maîtrise de l'information.

# Bibliographie

- Badke W., 2010. Why information is invisible. *Communication in Information Literacy*, 4(2), 129-141.
- Pochet, B., Durieux, N., Collette, C., Decoster, S., Dieudonné, M., & Vandemput, S. (2021). Le référentiel “cinq piliers de la maîtrise de l’information scientifique” : Élaboration et construction de l’outil. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 37(37(2)). <https://doi.org/10.4000/ripes.2850>
- Pochet, B., & Thirion, P. (1998). La bibliothèque, partenaire du projet pédagogique : Compte rendu des ateliers francophones sur la formation documentaire, Gembloux, 13-15 octobre 1997. Bruxelles : CIUF. <http://hdl.handle.net/2268/5055>
- Tardif, J. (2006). *L’évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation, p. 22.
- Thirion, P., & Pochet, B. (2009). Information Literacy in Students Entering Higher Education in the French Speaking Community of Belgium : Lessons learned from an evaluation. *IFLA Journal*, 35(2), 152-170. <https://doi.org/10.1177/0340035209105671>
- Webber S. & Johnston B., 2006. Working towards the information literate university. In : Walton G. & Pope A., eds, *Information literacy : Recognising the need. Staffordshire University, 17 may 2006*. Oxford, UK : Chandos, 47-58.
- Weiner, S. A. (2014). Who teaches information literacy competencies? *Report of a study of faculty. College Teaching*, 62(1), 5–12.

# Table des figures

1	Réponses aux questions 2, 3 et 4 . . . . .	12
2	Rôle de l'enseignement supérieur dans l'acquisition des capacités par les étudiants . .	17
3	Capacités acquises au moment de la diplomation . . . . .	20
4	Intégration dans le référentiel de compétences, par secteur . . . . .	23
5	Distribution des choix des acteurs, seul et en combinaison . . . . .	27
6	Comparaison des acteurs effectifs (Q10) et des acteurs souhaités (Q13) pour la formation à la maîtrise de l'information. Résultats par type d'enseignement, exprimés en % . . .	29

# Liste des tableaux

1	12 capacités considérées comme indispensables à la maîtrise de l'information . . . . .	6
2	Répartition par secteurs disciplinaires . . . . .	9
3	Répartition par âges . . . . .	9
4	Les cinq capacités les plus sélectionnées . . . . .	10
5	Les cinq capacités les moins sélectionnées . . . . .	11
6	Globalement, estimez-vous que ces aspects sont acquis quand les étudiants quittent l'enseignement secondaire ? . . . . .	14
7	Comparaison entre le classement des capacités à la question 1 et celui de leur prise en charge par l'enseignement supérieur . . . . .	17
8	Pourcentage de réponse "oui, c'est à l'enseignement supérieur à assurer cet apprentissage" pour les 5 premières capacités classées par les répondants . . . . .	18
9	Comparaison entre la perception du niveau d'acquisition des capacités à l'entrée dans le supérieur (Oui/Non) et à sa sortie (Avant/Après) : <i>jamaïs ou parfois</i> (pourcentage)	20
10	Comparaison entre la perception du niveau d'acquisition des capacités à l'entrée dans le supérieur (Oui/Non) et à sa sortie (Avant/Après) : <i>souvent ou toujours</i> (pourcentage)	21
11	Les freins à l'acquisition de la maîtrise de l'information. Résultats par type d'enseignement, exprimés en % . . . . .	23
12	Méthodes utilisées . . . . .	25
13	Formes d'intégration de la formation à la maîtrise de l'information les plus souhaitées	26
14	Nombre de crédits ECTS estimés nécessaires pour la formation à la maîtrise de l'information.	30

# Annexes

## Texte du courrier envoyé aux enseignantes et enseignants

Madame la Professeure,

Monsieur le Professeur,

Chère collègue,

Cher collègue,

Un groupe de travail (ILIB) de la Commission Bibliothèque et Services Académiques Collectifs de l'ARES s'intéresse depuis plusieurs années à la question de la maîtrise de l'information par les étudiants de l'enseignement supérieur.

Une première enquête menée en 2007 [<https://tinyurl.com/yepww976>] sur la maîtrise de l'information auprès des étudiants accédant à l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles a démontré que cette maîtrise était faible.

Pourtant, de nombreuses initiatives de cours et de formations proviennent des bibliothèques et des bibliothécaires mais aussi d'enseignants. Peut-être vous ?

Aussi, le groupe de travail désirerait désormais connaître la perception des enseignants et leurs attentes relatives à la maîtrise de l'information. Bénéficier du point de vue des enseignants permettrait en effet de compléter la vision globale de la maîtrise de l'information dans le supérieur et, le cas échéant, d'envisager de nouvelles actions pour l'améliorer.

Un questionnaire anonyme a été créé à votre intention. Il est accessible à l'adresse : <https://ilib.be/QE>

Votre participation est importante et nous vous remercions vivement des quelques 5 à 10 minutes que vous prendrez à le remplir.

Le groupe de travail ILIB et ses membres (voir <https://ilib.be>) restent à votre disposition pour toute question.

Bien cordialement,

signé par Paul Thirion et Julien Nicaise

## Questionnaire enseignants

Cette enquête a pour objectif de sonder les attentes des enseignants à propos de la "maîtrise de l'information".

Le concept de "maîtrise de l'information" est la traduction française, retenue par l'UNESCO, du concept d'"information literacy". Apparue en 1989, il décrit un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent aux individus de reconnaître un besoin d'information et les rendent capables de localiser, évaluer et utiliser l'information nécessaire.

Avec cette enquête, le groupe ILIB (ARES-CBS - <https://ilib.be>) souhaite clarifier les attentes et les besoins dans les universités et les hautes écoles. Il s'agit donc d'objectiver une situation, des comportements, pour mettre en lumière l'importance, ou non, de la formation dans ce domaine et les éventuels manques qui existent.

Les résultats de cette enquête seront publiés dans le respect de l'anonymat de chaque participant. Toutes les données seront traitées de manière confidentielle.

\* Required

## Identification

---

Ce questionnaire est anonyme mais, afin d'analyser les réponses (échantillon, statistiques...), il est important de situer le répondant dans le panel du public cible avec quelques questions d'identification.

1. **Quelle est votre institution d'attache principale ? \***

*Mark only one oval.*

- Université catholique de Louvain (UCL)
- Université libre de Bruxelles (ULB)
- Université de Mons (UMONS)
- Université de Namur (UNamur)
- Université de Liège (ULiège)
- Université Saint-Louis – Bruxelles (USL-B)
- Haute École de la Province de Liège (HEPL)
- Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)
- Haute École provinciale de Hainaut - Condorcet
- Haute École Léonard de Vinci (VINCI)
- Haute École libre mosane (HELMo)
- Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux)
- Haute École Galilée (HEG)
- Haute École Ephec (EPHEC)
- Haute École en Hainaut (HEH)
- Haute École Charlemagne (heCh)
- Haute École «Groupe ICHEC - ISC Saint-Louis - ISFSC»
- Haute École Francisco Ferrer
- Haute École Bruxelles-Brabant (HE2B)
- Haute École Albert Jacquard (HEAJ)
- Haute École libre de Bruxelles - Ilya Prigogine (HELB)
- Haute École Robert Schuman
- Haute École de la Ville de Liège (HEL)
- Haute École Lucia de Brouckère (HELdB)
- Haute École de la Province de Namur (HEPN)
- Conservatoire royal de Bruxelles
- Arts2
- Conservatoire royal de Liège
- École supérieure des Arts Saint-Luc de Liège
- École nationale supérieure des Arts visuels de La Cambre
- Institut des Arts de Diffusion
- École supérieure des Arts Saint-Luc de Bruxelles
- École supérieure des Arts Institut Saint-Luc à Tournai
- École supérieure des Arts - Ecole de Recherche graphique
- Académie royale des Beaux-Arts de la Ville de Bruxelles - Ecole supérieure des Arts
- Académie des Beaux-Arts de la Ville de Tournai

- École supérieure des Arts de la Ville de Liège
- Institut national supérieur des Arts du Spectacle et des Techniques de Diffusion
- Institut supérieur de Musique et de Pédagogie
- École supérieure des Arts de l'Image «Le 75»
- École supérieure des Arts du Cirque
- Enseignement de promotion sociale

**2. Votre secteur d'activité est (si vous exercez dans plusieurs secteurs, choisissez celui pour lequel vous répondez au questionnaire qui suit) : \***

*Mark only one oval.*

- sciences humaines et sociales
- sciences et technique
- sciences de la santé

**3. Vous avez : \***

*Mark only one oval.*

- moins de 25 ans
- entre 26 et 35 ans
- entre 36 et 45 ans
- entre 46 et 55 ans
- plus de 56 ans

**4. Q1 : Dans la liste des principales composantes de la maîtrise de l'information, sélectionnez les cinq composantes qui vous apparaissent comme les plus importantes**

*Check all that apply.*

	important (sélectionnez 5 items)
Connaître les sources d'information dans sa discipline	<input type="checkbox"/>
Être conscient qu'on a un besoin d'information	<input type="checkbox"/>
Être capable de définir clairement son besoin informationnel	<input type="checkbox"/>
Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions	<input type="checkbox"/>
Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement	<input type="checkbox"/>
Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces	<input type="checkbox"/>
Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin	<input type="checkbox"/>
Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues	<input type="checkbox"/>
Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)	<input type="checkbox"/>
Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées	<input type="checkbox"/>
Être capable de rédiger correctement une bibliographie	<input type="checkbox"/>
Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)	<input type="checkbox"/>

**5. Q2. Par rapport à l'ensemble des cours, la maîtrise de l'information est une compétence transversale : \***

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	indispensable

6. **Q3. Dans la démarche de recherche scientifique, la maîtrise de l'information est une compétence :** \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	indispensable

7. **Q4. Dans pratique professionnelle (hors carrière de chercheur) et la vie quotidienne, la maîtrise de l'information est une compétence :** \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	
inutile	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	indispensable

**8. Q5. Globalement, estimez-vous que ces aspects sont acquis quand les étudiants quittent l'enseignement secondaire ? \***

*Mark only one oval per row.*

	jamais	parfois	souvent	toujours	je ne sais pas
Connaître les sources d'information dans sa discipline	<input type="radio"/>				
Être conscient qu'on a un besoin d'information	<input type="radio"/>				
Être capable de définir clairement son besoin informationnel	<input type="radio"/>				
Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions	<input type="radio"/>				
Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement	<input type="radio"/>				
Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces	<input type="radio"/>				
Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin	<input type="radio"/>				
Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues	<input type="radio"/>				
Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)	<input type="radio"/>				
Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées	<input type="radio"/>				
Être capable de rédiger correctement une bibliographie	<input type="radio"/>				
Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)	<input type="radio"/>				

**9. Q6. Estimez-vous que c'est à l'institution d'enseignement supérieur à assurer cet apprentissage ? \****Mark only one oval per row.*

	oui	non
Connaître les sources d'information dans sa discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être conscient qu'on a un besoin d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de définir clairement son besoin informationnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de rédiger correctement une bibliographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. **Q7. Globalement, dans quelle mesure estimez-vous que ces aspects sont acquis quand les étudiants sont diplômés de votre institution ? \***

*Mark only one oval per row.*

	jamais	parfois	souvent	toujours
Connaître les sources d'information dans sa discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être conscient qu'on a un besoin d'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de définir clairement son besoin informationnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de rédiger correctement une bibliographie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 11. Q8. Estimez-vous que le moment idéal est : \*

Mark only one oval per row.

	Bachelier 1	Bachelier 2	Bachelier 3	Master	Doctorat
Connaître les sources d'information dans sa discipline	<input type="radio"/>				
Être conscient qu'on a un besoin d'information	<input type="radio"/>				
Être capable de définir clairement son besoin informationnel	<input type="radio"/>				
Identifier les outils de recherche documentaire les plus pertinents qui permettront de répondre à ses questions	<input type="radio"/>				
Être capable de choisir les bons mots clefs et de les agencer correctement	<input type="radio"/>				
Être capable de maîtriser techniquement les fonctionnalités des interfaces	<input type="radio"/>				
Être capable de sélectionner les informations pertinentes et de qualité par rapport à son besoin	<input type="radio"/>				
Être capable de synthétiser et d'exploiter les informations obtenues	<input type="radio"/>				
Être capable d'organiser les informations sélectionnées au moyen d'outils (par exemple logiciel bibliographique)	<input type="radio"/>				
Être capable de communiquer efficacement les informations récoltées	<input type="radio"/>				
Être capable de rédiger correctement une bibliographie	<input type="radio"/>				
Être capable de respecter les droits des différents acteurs de la communication scientifique (auteurs, éditeurs, institutions...)	<input type="radio"/>				

12. **Q9. Si vous travaillez la maîtrise de l'information dans vos cours, quelle(s) méthode(s) utilisez-vous (plusieurs réponses possibles) ? \***

*Check all that apply.*

- de manière informelle au travers de mon cours
- enseignement ex cathedra
- exercice individuel
- exercice de groupe
- travaux bibliographiques
- accompagnement individuel formatif
- classe inversée
- activités d'intégration professionnelle/stage
- Other: \_\_\_\_\_

13. **Q10. À votre connaissance, quelqu'un d'autre dans votre institution assure-t-il une formation à la maîtrise de l'information aux étudiants (plusieurs réponses possibles) ? \***

*Check all that apply.*

- enseignant
- assistant / tuteur / moniteur
- étudiant moniteur / jobiste
- bibliothécaire
- spécialiste externe
- Other: \_\_\_\_\_

14. **Q11. Quelle(s) serai(en)t selon vous la/les formule(s) idéale(s) pour former les étudiants à la maîtrise de l'information (plusieurs réponses possibles) ? \***

*Check all that apply.*

- sous la forme d'un ou plusieurs cours spécifique(s) crédité(s)
- matière intégrée dans certains cours crédités
- matière intégrée dans des formations libres

15. **Q12. La maîtrise de l'information est-elle explicitement intégrée dans le référentiel de compétences de votre département/faculté ? \***

*Mark only one oval.*

- oui
- non
- je ne sais pas

16. **Q13. Quel(s) acteur(s) devrai(en)t être impliqué(s) dans cette formation ? \***

Mark only one oval per row.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
enseignant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
assistant / tuteur / moniteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
étudiant moniteur / jobiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bibliothécaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spécialiste externe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aucun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. **Q14. Sur un total de 180 en Bachelier et de 120 en Master, combien de crédits ECTS seraient idéalement nécessaires pour assurer cette formation ? \***

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>										

18. **Q15. À votre avis, si la maîtrise de l'information n'est pas acquise par les étudiants lorsqu'ils sont diplômés, quelle(s) en est/sont la(es) principale(s) raison(s) (plusieurs réponses possibles) ? \***

Check all that apply.

- manque de formateurs ayant la compétence suffisante
- manque de collaboration entre enseignants et bibliothécaires/spécialistes
- manque de temps
- manque de moyens
- manque d'intérêt de l'institution
- manque de motivation des étudiants

19. **Vos commentaires**

---



---



---



---



---