



Nous pouvons en témoigner : ils apprennent ! Utiliser des évaluations multiples pour mesurer les acquis des étudiants en matière de compétences informationnelles¹

Auteurs :

Gabriela Sonntag,

California State University San Marcos, Californie, Etats-Unis

Traducteur :

Cécile Toutou, Tosca consultants, 15 juillet 2008

Meeting:

134. Information Literacy with Academic and Research Libraries

Simultaneous Interpretation:

English-French and French-English only

WORLD LIBRARY AND INFORMATION CONGRESS: 74TH IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL
10-14 August 2008, Québec, Canada

<http://www.ifla.org/iv/ifla74/index.htm>

Résumé

Une bonne pratique de l'évaluation suppose que des preuves rassemblées à partir de sources multiples et considérées comme constituant un tout devraient renforcer le sens de chacune des preuves et permettre de dégager des conclusions éloquentes. C'est ainsi que l'Université d'Etat de Californie à San Marcos s'est engagée dans l'évaluation de ses enseignements en matière de compétences informationnelles. Ce programme pro actif a pour cible l'enseignement à tous les niveaux. L'enseignement des compétences informationnelles est également proposé dans toutes les classes d'enseignement général du lower-division². Les bibliothécaires et l'équipe enseignante travaillent ensemble pour s'assurer que les étudiants maîtrisent avec succès ces compétences informationnelles. Trois évaluations différentes sont présentées dans cet article. L'usage du test « iskills³ » comme fondement à l'étude des étudiants de première année et de ce qu'ils en retiennent ; les compétences informationnelles mesurées dans le Plan d'évaluation de l'enseignement général (GE) ; et la participation à l'évaluation annuelle des programmes d'enseignement constituent trois réalisations menées au niveau de l'université qui permettent de témoigner que les étudiants détiennent désormais de véritable compétences informationnelles.

¹L'expression « information literacy » a pu être traduite par Litéracie informationnelle ou compétence informationnelle

² Au sein des « Community college » :

Lower division, cycle de 2 ans débouchant sur un diplôme d'Associate of Arts (AA).

Upper division, cycle de 2 ans débouchant un BA, un BS ou d'autres diplômes comme un Bachelor of Technology (BT) par exemple (**source wikipedia**)

³ Le « Iskill test » est un test d'évaluation des compétences des étudiants en matière de TIC.

Introduction

La mesure des apprentissages des étudiants est conçue pour démontrer que le premier cycle universitaire change les étudiants à la fois sur un plan cognitif et affectif. On demande aux étudiants de montrer les connaissances spécifiques et les compétences qu'ils ont acquises au cours de leur séjour à l'université. On demande également aux bibliothèques de conduire des évaluations significatives. Comme le décrivent Dugan et Hernon (2002), les bibliothèques ont depuis longtemps un système de comptage des entrées, des ressources nécessaires à leur fonctionnement, telles que les collections, le personnel et les ressources informatiques, ainsi que les sorties, lesquelles mesurent la charge de travail comme la circulation des documents, ou le nombre de questions auxquelles on a répondu. Ces systèmes d'évaluation anciens se fixaient sur ce qui était facile à mesurer et connaissaient un suivi aléatoire car ces données n'étaient pas forcément utilisées pour l'amélioration du service. Ces évaluations continuent d'être utilisées et sont valables pour la prise de décision administrative ou pour des objectifs de planification mais elles ne permettent pas notre compréhension des apprentissages étudiants.

Depuis les années 1980, les bibliothèques ont commencé à inclure des études ou des questionnaires conçus pour mesurer la satisfaction des services offerts par la bibliothèque. Un modèle intéressant,

LIBQUAL+TM, l'adaptation de SERVQUAL, mesure la satisfaction des usagers et est largement adopté par la communauté des bibliothèques universitaires. Mesurer la qualité des services offerts sous-tend que le service est une chose abstraite, relative, subjective et basée sur les attentes des usagers (Shi and Levy, 2005). Les services en bibliothèque incluent à la fois l'information fournie (le produit) et l'aide proposée à la recherche d'information (le processus), incluant l'attitude du personnel. Il est très important lorsque l'on mesure la satisfaction de distinguer les attentes des usagers et leurs besoins exacts.

Cependant, l'évaluation de l'enseignement des compétences informationnelles est beaucoup plus complexe : ni la mesure des entrées ou des sorties ou encore celle de la satisfaction des usagers ne donnera les évaluations recherchées. Il est nécessaire de montrer que cet enseignement a un impact profond sur la mission pédagogique de l'université et constitue une contribution majeure au succès des étudiants dans l'atteinte des objectifs qui leur sont fixés.

Evaluer l'enseignement des compétences informationnelles

Gratch Lindauer (2004) identifie trois domaines de l'enseignement supérieur où l'on peut évaluer l'enseignement de la compétence informationnelle. Il s'agit de l'environnement pédagogique (le programme, les expériences en marge du cursus, et les apprentissages individuels) les composants de l'enseignement des compétences informationnelles (l'enseignement formel ou informel incluant les enseignements en tête-à-tête ou les services de référence) et les résultats des étudiants (la mesure des performances, le portefeuille de compétences, et les travaux courants). Ces trois domaines se chevauchent et doivent être considérés dans le contexte large de l'institution universitaire. Un plan d'évaluation doit réunir les données de ces trois domaines afin de permettre une évaluation complète de l'enseignement des compétences informationnelles.

Les conversations qui entourent l'évaluation des compétences informationnelles tendent à supposer que tout ce qui a été écrit et développé est nécessairement nouveau. Ce n'est pas le cas. Par exemple, après avoir réuni des données sur les étudiants en utilisant des tests et des enquêtes, les bibliothécaires ont récemment conclu qu'ils sont très confiants sur leurs

compétences informationnelles alors que leurs performances ne le montrent pas (Caravello, Dunn, Katz, Maughan, among others). Cependant, il y a plus de trente ans, Masse Bloomfield (1974) citait Felix Snider : « la conclusion unanime des tests et de l'observation est que la plupart des étudiants ont des lacunes concernant la connaissance et la capacité qu'ils ont à utiliser correctement les livres et les bibliothèques » (Bloomfield, p.221).

Une excellente étude de l'évaluation dans diverses institutions est fournie par Kapoun (2005). Réunissant les données de 230 bibliothèques américaines, les résultats montrent clairement que la plupart des bibliothèques (57%) utilisent un questionnaire pour étudier les étudiants et que les questions sont majoritairement conçues pour l'évaluation de l'enseignement plutôt que pour l'évaluation de l'apprentissage des étudiants. Parce qu'il est difficile de mettre au point des mesures pour évaluer la contribution des bibliothèques au processus d'apprentissage au niveau de l'institution universitaire, voire impossible, les bibliothèques se sont tournées vers des enquêtes de réception.

Utilisant un « portefeuille de compétences » pour l'évaluation de l'enseignement (Chapman, Pettway and White, 2001) implique de réunir et d'analyser les évaluations que font les étudiants des enseignements, des plans des cours, aussi bien que les réflexions des bibliothécaires sur leur pratiques d'enseignement. Le « portefeuille de compétences » est réalisé chaque trimestre et constitue la base de la discussion sur les objectifs et le plan d'action futurs. Dans le même esprit, Guise (2005) suggère une analyse systématique et réfléchie des différents composants du programme en réunissant des données décrivant les pratiques actuelles et en faisant des comparaisons avec d'autres bibliothèques connues pour leurs bonnes pratiques. Cette forme d'analyse de l'environnement pédagogique va plus loin en comparant les pratiques avec les attentes pour le futur.

L'essai normalisé était très populaire dans des bibliothèques universitaires dès le milieu des années 60 et plusieurs tests étaient en usage dès les années 30. Bloomfield (1974) passe en revue plusieurs tests mais s'attarde sur le plus populaire, le Test de Feagley, utilisé dans plus de 100 bibliothèques universitaires. Elle s'est rendue compte qu'un test plus complexe était nécessaire : « si nous voulons que les étudiants aient la capacité d'employer des besoins divers pour être formés » (Bloomfield p.225). Sa conclusion finale, après avoir comparé et critiqué plus de 20 tests est que « avant que nous puissions concevoir ce que sont des expériences pédagogiques efficaces en termes de cours ou de tests, nous allons devoir déterminer nos objectifs en matière de compétences bibliothéconomiques et les besoins des étudiants tels que prescrits par les professeurs avec plus de compréhension que nous avons eu dans le passé » (Bloomfield p. 230). Écrivant en 1977, Fjallbrant déclare que ces essais sont « artificiels et ne mesurent pas de façon adéquate la capacité des étudiants d'utiliser les outils complexes relatifs à l'information » (p.89) tout en fournissant un excellent examen de la littérature et identifiant une série d'essais psychométriques.

Jackson (1993) analyse trois essais de ce type : le « Iowa test » de développement éducatif (1988) proposé pour évaluer les qualifications requises pour utiliser des sources d'information nombreuses. Le test « Achèvement et Maîtrise » (1990), destiné à mesurer la capacité des étudiants à employer des sources d'information déjà connues telles que figures, cartes, graphiques et dictionnaires ; et le test complet sur les compétences de base (1989) destiné à mesurer les compétences des étudiants à étudier ou la capacité des étudiants à trouver et utiliser l'information. Jackson détermine que ces tests incluent des compétences informationnelles telles que « compréhension, application, analyse, interprétation, synthèse, et évaluation » (Jackson, p.27). Ce qui n'est pas

mesuré est le processus de se concentrer sur un sujet, de développer une thèse ou une stratégie de recherche, et, naturellement, la recherche dans un environnement numérique.

Davantage de recherches est nécessaire pour comprendre pourquoi la communauté des bibliothèques a décidé d'abandonner totalement ces tests plutôt que de les adapter aux besoins nouveaux, ou pour le moins, de les utiliser comme base pour développer de nouveaux tests plutôt que de retourner aux enquêtes de satisfaction des étudiants. Cependant, plusieurs universités aux Etats-Unis ont développé des tests orientés principalement sur les compétences fondamentales nécessaires à l'utilisation d'une bibliothèque, ces qualifications faciles à mesurer telles que lire une référence bibliographique de livre ou d'article de périodique ou ranger des livres par ordre de cote. Ces compétences basiques étaient identiques à celles mesurées dans le test de Feagley et une comparaison des résultats conduirait à des conclusions intéressantes. Les exemples comprennent UC Berkeley (Maughan), UCLA (Caravello, et autres, 1999) et plus récemment Flaspohler (2003).

Plus récemment les bibliothécaires américains et de pays proches ont développé des tests pour mesurer les compétences informationnelles des étudiants. Cela constitue en partie une réponse à un besoin local mais reflète également une demande nationale. King's College, the California Bay Area Community Colleges Information Competency Assessment Project, James Madison University, et Kent State University en sont quelques exemples. Tandis que certaines de ces initiatives de test n'ont pas réussies, d'autres ont commencé à être employées au niveau national. Cameron (2007) présente le test « compétence informationnelle » développé par l'université de James Madison. Et une étude utilisant ce test a été citée par Latham et Gross (2007).

Un autre test normalisé sur la compétence informationnelle qui gagne en popularité est celui connu sous le nom de projet SAILS. À l'origine développé par un groupe de l'université de l'Etat du Kent, il a été approuvé par l'association des bibliothèques de recherches (ARL) en 2003 quand l'association a assuré la coordination et le contrôle du marketing et des relations publiques du projet.

Le développement du test est expliqué par O'Connor, Radcliff et Gedeon (2001). Ces bibliothécaires ont été prompts à partir des expériences antérieures de tests et ont réalisé une bibliographie et une étude complètes des tests précédents. Alors que se renforce la nécessité de développer des mesures normalisées de l'apprentissage des étudiants, les auteurs conviennent que « la capacité même de mesurer les concepts complexes de la compétence informationnelle est également remise en cause » (p.167). Une étude utilisant le test SAILS est citée par les bibliothèques de l'université de Rutgers (2005). L'université de l'Etat de l'Oregon a également employé ce test et dispose de plusieurs années des données en cours d'analyse (Deitering et Davidson).

Le test iSkills

Peut-être le plus connu des tests relatifs à la compétence informationnelle est le test iSkills, créé par le *Educational Testing Service*, une société privée qui a créé de nombreux tests normalisés comprenant le TOEFL, l'épreuve d'aptitude et beaucoup d'autres. Développé conjointement avec diverses universités, le test a été réalisé pendant plusieurs années dans de nombreux campus. Ce test conçu pour être rempli en ligne, concerne les compétences informationnelles et technologiques des étudiants. Il est plus ou moins basé sur *les normes de l'enseignement de*

*l'information de l'enseignement supérieur*⁴ (ACRL, 2000). Il en existe 2 versions : le test principal au niveau de la fin du lycée ou de la première année d'université, et la version avancée du test conçue pour des premiers cycles ou des étudiants de troisième année. Le test iSkills évalue sept domaines de compétence comme décrit dans le tableau suivant.

Domaine	Définition	Les étudiants devaient
Définir	Comprenez et exprimez l'objet d'une question pour en faciliter la recherche	Cerner les besoins particuliers d'un usager ; Identifier les dispositifs appropriés pour qu'une solution résolve un problème de bureau.
Accéder	Collectez et/ou recherchez les informations sur des sites Web, des bases de données, des groupes de discussion, des emails ou des documents imprimés en ligne	Analysez les raisons possibles des résultats insuffisants d'une recherche sur Internet ; Recherchez une base de données pour obtenir l'information
Evaluer	Jugez si l'information trouvée répond à la question en déterminant l'auteur, le point de vue, l'opportunité, la pertinence, etc.	Évaluez les emails pour déterminer s'ils contiennent une information suffisamment complète pour avancer dans vos travaux ; Évaluez si les sites Web étaient utiles pour un projet de recherche
Organiser	Organisez l'information pour vous aider ou d'autres personnes à la trouver plus tard	Complétez un organigramme pour refléter la structure d'un département ; Réduisez la taille d'un email en supprimant/sauvegardant des fichiers attachés
Intégrer	Interprétez et représentez l'information Résumez, comparez et mettez en rapport, des informations multiples	Compléter un tableau selon des critères spécifiques ; Remplissez une feuille sur un tableur pour déterminer les performances de la saison des équipes (sportives ?)
Créer	Adaptez, appliquez, concevez ou construisez l'information dans l'environnement numérique	Éditez et composez un document ; Créez une diapo de présentation plaidant en faveur d'une thèse particulière
communiquer	Diffusez l'information conçue en fonction d'un auditoire particulier dans un format numérique adapté.	Composez un document ; Choisissez et organisez les diapos pour deux présentations distinctes pour deux auditoires différentes.

Les établissements reçoivent plusieurs comptes-rendus de test. Les fichiers de données institutionnels incluent l'information relative à l'administration du test (temps par exemple de début et de fin de chaque test individuel des étudiants), le profil des étudiants tel qu'il l'ont déclaré et des informations démographiques, l'information d'évaluation (par exemple les points totalisés, le durée total du test, le nombre de tâches accomplies) les informations sur la trajectoire de l'étudiant telles qu'il les a rapportés (y compris les résultats sur d'autres tests tels que *Scholastic Aptitude Test*, les heures de travail, etc.), au total à neuf questions produites par l'établissement. Deux autres rapports sont envoyés à l'établissement dont le rapport institutionnel sur les domaines de compétence (*Institutional Skill Area Report*) qui montre les performances des étudiants dans un établissement dans chacun des domaines de compétence comparés aux compétences du groupe de référence choisi (des étudiants ou des élèves de fin d'études secondaires) ; et le rapport global sur les résultats obtenus pour l'ensemble des tâches (*Aggregate Task Performance Feedback Report*) qui montre le nombre et le pourcentage

⁴ *Information Literacy Standards for Higher Education*

d'étudiants dans l'établissement qui réalisent les plus hauts scores pour chacune des composantes des domaines de compétence. Tous les étudiants ayant accompli moins de 4 tâches ou passé moins de 10 minutes dans l'une ou l'autre des deux sections du test sont exclus des résultats. Ces scores fournissent des données qui peuvent être exploitées pour différentes analyses importantes. Par exemple ils peuvent aider à déterminer les transferts entre divers cours, ils peuvent être employés pour mesurer des résultats spécifiques tels que l'utilisation des tableurs ou des logiciels de traitement de textes, ils peuvent fournir des éléments pour les validations de savoirs ou pour permettre l'évaluation du cursus basé sur les forces et faiblesses qu'auront révélé les résultats du test.

Les autres étudiants reçoivent des rapports individuels sur leurs scores qui détaillent les points obtenus comparés à ceux de leurs pairs et en précisant le maximum de points qu'ils pouvaient obtenir. Ces rapports peuvent constituer pour les étudiants une aide pour les guider dans leur orientation scolaire en leur montrant les domaines où ils doivent renforcer leur travail.

Le système de la California State University était précurseur dans l'évaluation des compétences informationnelles (Dunn, 2002) et était également très impliqué au développement de ce test. À CSUSM notre intérêt pour le test est double. Non seulement avons-nous un programme important en matière d'enseignement des compétences informationnelles dès les cours d'éducation générale de *lower-division*⁵ (dans les enseignements obligatoires). Mais nous avons également un pré-requis en matière de compétence informatique, une condition d'entrée qui a été mise en vigueur dès les premières années de l'université. Une partie de notre intérêt était de voir si le iSkills test pourrait remplacer celui développé localement. Les leçons nombreuses ont été tirées de notre participation au iSkills test. D'autres universités de l'Etat de Californie ont également rendu compte de leurs expériences (Cameron.et.al., Somerville et.al) et Katz (2007) décrit les performances générales des étudiants obtenues sur diverses tâches comme présenté dans le tableau ci-dessous :

Evaluation d'un site Web	Part des réponses correctes
Évaluent correctement l'objectivité	52%
Évaluent correctement la responsabilité (auteur)	65%
Évaluent correctement la pertinence	72%
Identifient un site qui répond à tous les critères	49%
Sélection d'une ressource pour un travail scolaire	
Identifie une ressource qui répond aux demandes du devoir scolaire	44%
Sélectionne une ressource pertinente mais trop générale	48%
Sélectionne une ressource qui ne répond pas à la demande	8%
Restreindre une recherche trop générale	
Choisissent une bonne restriction à la recherche	35%
Choisissent une restriction qui réduit la recherche à la marge	35%
Rechercher sur Internet	
Entrent des termes multiples pour restreindre les résultats de la recherche	40%
Chercher dans une base de données	
Emploient une stratégie qui minimise les résultats non pertinents	50%

⁵ Au sein des « Community college » :

Lower division, cycle de 2 ans débouchant sur un diplôme d'Associate of Arts (AA).

Upper division, cycle de 2 ans débouchant un BA, un BS ou d'autres diplômes comme un Bachelor of Technology (BT) par exemple ([source wikipedia](#))

A l'automne 2006, la CSUSM a commencé une étude de deux ans, utilisant les principes du iSkills test comme épine dorsale en accompagnement de la collecte des données recueillies pour évaluer les étudiants au cours de leur première année d'université. Les critères pour les cours généraux du *lower-division* exigent que les enseignants démontrent combien la compétence informationnelle et l'utilisation de la bibliothèque est intégrée dans leurs cours. Pourtant dans les conversations avec le corps enseignant et dans les rapports qui résultent de l'analyse des programmes scolaires, on fait l'observation récurrente que les étudiants de CSUSM ne sont pas préparés pour la recherche que nécessite le premier cycle universitaire. Avec ce projet nous espérons lancer la discussion sur le campus à propos des compétences en matière de recherche d'information des étudiants, afin de mesurer les capacités des étudiants comme le présente le iSkills Test, et pour mesurer les variables influant sur les indices de réussite des étudiants comme le prévoit le test par moyenne de point, rétention et continuité.

Le tableau suivant prouve clairement que les résultats de l'étudiant sont améliorés dans tous les secteurs de compétence excepté les secteurs « définir » et « organiser », avec les plus grandes améliorations dans les secteurs « intégrer » et « évaluer ». L'information de gestion ou les qualifications dans la catégorie « créer » tombent clairement dans le domaine de l'informatique.

Domaine	Score median avant le test	Score median après le test
Définir	70	70
Accéder	59	68
Evaluer	50	63
Organiser	70	70
Intégrer	61	79
Créer	61	72
communiquer	35	45

Le *Educational Testing Service* (ETS) a travaillé avec le *National Literacy Policy Council* au début de l'année 2008 et a édité les résultats d'une étude qui a permis l'établissement de normes et a recommandé un ajustement des points pour chaque niveau de performance. Ceci aidera à déterminer quels étudiants atteignent les recommandations pour la maîtrise des TIC et qui peut avoir besoin d'enseignements complémentaires (Katz et Tannenbaum, 2008).

Catts (2000) se positionne fortement contre l'emploi des tests normalisés. Ils peuvent être « injustes, soit à l'encontre d'un établissement qui fixe des objectifs différents de ceux contenus dans le test normalisé, ou à l'égard des étudiants qui ne sont pas issus de la même culture que celle de la population sur laquelle le test est basé ». (Catts, p.277). Ces deux points représentent des soucis très légitimes qui doivent être pris en compte. Lopez (2002) confirme « ... à moins que le test en particulier ait été sélectionné parce qu'il était adapté pour mesurer des objectifs pédagogiques spécifiques ... Il ne peut pas fournir aux étudiants une occasion de démontrer suffisamment leurs compétences dans des tâches de résolution des problèmes ou il peut ne pas mesurer en juste proportion des compétences complexes, l'application pratique des connaissances, ou le développement des valeurs. » (Lopez, p.363)

Plan d'évaluation de l'enseignement général

La plupart de ce qui constitue l'enseignement des compétences informationnelles – l'esprit critique, la culture informatique, la résolution des problèmes et la formation permanente a un impact direct sur l'étudiant dans tous ses cours. Ceci exige de nous [bibliothécaires] de

travailler étroitement avec le corps enseignant et les évaluations qu'ils font des étudiants pour recueillir l'ensemble des données sur les qualifications informationnelles. « Le corps enseignant, les bibliothécaires, et d'autres trouveront que discuter des méthodes d'évaluation est un exercice très productif pour planifier un programme systématique et complet sur la compétence informationnelle. Ce programme d'évaluation devrait atteindre tous les étudiants, devrait permettre de pointer des secteurs où il conviendrait de développer de nouveaux programmes, et devrait permettre de consolider les objectifs d'apprentissage déjà atteints. Il devrait également rendre clair aux collègues électoraux de l'établissement à quel point l'enseignement de l'information contribue à produire les étudiants et les citoyens instruits.» (Information Literacy Competency Standards, p. 6)

La collaboration au sein de l'établissement est nécessaire pour élaborer un programme d'études qui « aide les étudiants à de divers points de leurs études par un tissage continu de l'apprentissage informationnel horizontalement et verticalement dans tout le programme d'études, avec un renforcement suffisant aussi bien en *lower* qu'en *upper-division* ». (Rockman, p.189). Sur quelques années, les bibliothécaires et le corps enseignant de CSUSM ont travaillé dur pour restructurer les programmes scolaires afin de s'assurer que les étudiants avaient la possibilité d'acquérir cette compétence informationnelle » (Sonntag and Ohr, 1996). Rockman (2002) remarque pertinemment que l'enseignement des compétences informationnelles inclut une série de facteurs en disant, « les enseignants des disciplines générales doivent être associés de façon collaborative dans le processus d'apprentissage tout au long du programme d'études. Les cours doivent être intellectuellement liés entre eux autant que possible, les compétences informationnelles doivent être renforcées et développées avec le temps, et les étudiants doivent rencontrer des occasions de les acquérir des premières années aux niveaux élevés » (Rockman p.187)

Un Plan d'évaluation de l'enseignement général a été mis en application aux débuts de CSUSM à l'automne 2006 et ce premier cycle s'est concentré spécifiquement sur deux évaluations d'apprentissage liées aux programmes : la communication écrite et la compétence informationnelle. Ces évaluations d'apprentissage ont été mesurées dans les six sections de l'enseignement général requises pour l'ensemble des étudiants préparant une licence. Il convient de noter qu'un étudiant peut être inscrit dans un seul ou tout les cours évalués à n'importe quel moment du semestre ou de l'année. Par différentes discussions avec les enseignants de ces cours généraux, les consignes spécifiques à utiliser comme indicateur ont été identifiées. Un tronc commun utilisé par les enseignants pour évaluer ces tâches ont permis de déterminer les choses suivantes :

Thèse : Les étudiants font une présentation claire de leur thèse dans leurs travaux écrits.

Organisation : Les étudiants font preuve d'une organisation efficace des différents paragraphes dans leurs travaux.

Construction : Les étudiants font uniformément preuve de leur capacité à écrire des phrases claires avec une construction appropriée (ponctuation, orthographe, référence, accord).

Trouver des sources adéquates : Les étudiants peuvent localiser des références appropriées pour la rédaction de leurs travaux et devoirs.

Utilisation des sources : Les étudiants interprètent et emploient l'information trouvée dans leurs travaux et devoirs

(les sources ne sont pas simplement énumérées dans la bibliographie mais les étudiants font la preuve d'un emploi effectifs de ce qu'ils ont lu).

Ainsi chacun des travaux écrits a été évalué sur 3 aspects de l'expression écrite et 2 aspects de la compétence informationnelle utilisant une notation sur 5 points où 3 signifiait une réponse adéquate.

Les données suivantes présentent notre évaluation jusqu'à aujourd'hui (mars 2008).

- . L'ensemble du corps enseignant contacté : 50
- . Les enseignants qui ont accepté de participer : 39
- . Les enseignants qui ont participé : 29
- . Taux de réponse : 74.4% (29/39)
- . Nombre total de cours évalués : 11
- . Nombre total de travaux écrits d'étudiants évalués : 1179

Les résultats présentés dans le tableau 1 ci-dessous montrent clairement qu'au moins 80% des étudiants ont atteint les critères minimum pour chacun des 5 aspects. Le nombre d'étudiants qui a obtenu une évaluation supérieure (ou un score de 5) sur n'importe lequel des 5 aspects évalués est bien plus faible, dans la fourchette de 20%. Une conclusion intéressante est que les étudiants ont témoigné d'une plus grande capacité à trouver des sources d'informations qu'à les employer. Ceci est très facile comprendre dans la mesure où les étudiants tendent généralement à trouver de l'information, peut-être pas la meilleure, qu'ils tendent à avoir des compétences satisfaisantes en matière de recherche utilisant des systèmes de recherche en ligne, et qu'ils bénéficient généralement d'un certain enseignement des compétences informationnelles pendant leur première année à l'université visant le standard *Information Literacy Standard Two* : L'étudiant ayant une maîtrise de l'information parvient effectivement et efficacement à l'information recherchée mais pas nécessairement au *Standard Four* : L'étudiant ayant une maîtrise de l'information individuellement ou en tant que membre d'un groupe, emploie l'information effectivement pour un objectif spécifique.

Résultats			Résultats par sections de l'enseignement général				
	% obtenant le minimum requis	% obtenant un score >	SLO	A2 Expression écrite	A3 Esprit critique	B4 Arithmétique et algèbre	Histoire US
Thèse	86.9	20.0	Thèse	94.4	79.2	86.8	80.9
Organisation	86.0	21.1	Organisation	94.6	88.3	64.0	85.2
Construction	86.2	20.9	Construction	93.5	87.9	67.5	85.5
Trouver des sources adéquates	86.5	25.5	Trouver des sources adéquates	91.2	90.3	NA	73.1
Utilisation des sources	82.9	20.1	Utilisation des sources	92.0	88.8 9	NA	59.9

Le tableau 2 ci-dessus montre les résultats de cette évaluation dans certaines des sections de l'enseignement général. Ceci nous donne une information très importante car nous pouvons observer que les étudiants dans la section Expression écrite sont beaucoup plus capables (que les autres) de trouver et d'utiliser des sources d'information. Nous savons que les étudiants dans cette section ont reçu au moins une heure de cours dispensé par un bibliothécaire sur la façon de

trouver et employer des sources d'informations pour étayer leurs recherches. En plus, on enseigne aux étudiants comment employer ces sources d'information pour étayer et soutenir leurs points de vue dans leurs travaux de recherche. Beaucoup de choses identiques peuvent être dites concernant des étudiants de la section esprit critique, une grande partie de ce qu'ils y apprennent a pour objectif de leur faire comprendre comment l'information peut être utilisée pour justifier leurs arguments, cependant nous savons qu'ils ne bénéficient pas d'un enseignement sur les compétences informationnelles au même niveau que celui dispensé pendant les cours d'expression écrite. Ils ne bénéficient pas non plus de devoirs sur l'utilisation de la bibliothèque mais ils basent plutôt leurs travaux écrits sur des textes vus en cours, ceci faisant peut-être de la recherche d'information moins un problème. Un domaine de recherche à poursuivre serait de mieux comprendre comment aider des étudiants à employer les sources d'information qu'ils trouvent

La section des cours liés à l'arithmétique et à l'algèbre (*Quantitative Studies Area*) ne propose pas des enseignements sur la recherche en bibliothèque, et la sections des cours en histoire américaine, alors qu'ils font des recherches, ne bénéficient pas d'un enseignement en compétence informationnelle. Une conclusion qui renforce des données anecdotiques est que les étudiants n'établissent pas de liens entre un cours et un autre. S'ils apprennent une chose dans un domaine ils ne l'appliquent pas nécessairement dans un autre domaine. C'est une constatation qui nous interpelle et que nous chercherons à améliorer à l'avenir.

Cette évaluation du programme de l'enseignement général est assez similaire en certains points à l'approche prônée par O'Hanlon à la

Ohio State University (2007). Une analyse des programmes de cours a cherché à comprendre les buts et objectifs des cours où les étudiants sont probablement exposés à un enseignement dans le domaine de la compétence informationnelle. Cette analyse ainsi qu'une étude parallèle menée par les enseignants ont permis de réunir des données sur ce qu'on attendait des étudiants dans le cadre de projet de recherche et des devoirs et si l'enseignant ou un bibliothécaire leur avait enseigné les techniques pour réussir leur projet ou devoir. Collecter ces données pour l'ensemble d'un programme au sein d'un niveau scolaire peut fournir une vue d'ensemble sur l'enseignement des compétences informationnelles dans ce programme et permettre à des bibliothécaires d'entamer un dialogue avec le corps enseignant au sujet de l'accompagnement nécessaire pour parvenir au succès des étudiants. Des évaluations annuelles et le processus périodique de revue des programmes peuvent nous permettre une plate-forme pour une analyse semblable et le dialogue au sein du CSUSM.

Evaluations annuelles et revues des programmes

La conduite d'examens complets des programmes scolaires par niveau pour assurer la qualité de l'éducation est une pratique commune dans l'ensemble des Etats-Unis exigée par la plupart des agences d'accréditation. Ces revues de programme permettent d'étudier les pratiques éducatives, le programme d'études, la faculté et les expériences d'étude des étudiants dans le cadre des cours dispensés pour un diplôme spécifique. Le processus de revue des programmes est guidé par des questions d'audit académique qui exigent du programme d'avoir clairement mis en correspondance les résultats attendus des étudiants et le programme d'études, et exigent que ceci soit largement distribué et communiqué aux étudiants. Commençant à l'automne 2007, la mise en place des programmes scolaire à CSUSM doit s'accompagner de la fourniture de rapports annuels sur la façon dont on a mesuré les performances des étudiants au cours du programme et particulièrement après l'obtention du diplôme, et doit décrire comment les

résultats de ces mesures de performance sont utilisées pour améliorer le programme. Pendant la revue des programmes, ces rapports d'évaluation annuels sont compilés et récapitulés en tant qu'élément du processus d'analyse (de l'établissement ?).

Le programme relatif aux compétences informationnelles comprend un bilan des apprentissages des étudiants incorporé dans le *Information Literacy Standards* et les mesures de performance. Ils forment la base de notre programme d'études, de ce que nous enseignons et ce que nous voulons mesurer. Cette première année d'évaluations annuelles nous a encouragés à proposer des ajouts dans le cycle de révision des programmes de l'université. Une fois approuvés et financés, les bibliothécaires ont été prompts à décider que le **Standard three** : *L'étudiant ayant une maîtrise de l'information est capable d'évaluer et de critiquer l'information et ses sources. Il est capable d'incorporer l'information choisie à sa propre base de connaissance et à son système de valeur, serait l'objet de l'étude.* Un des premiers objectifs de l'enseignement des compétences informationnelles est d'aider les étudiants à devenir des penseurs critiques quand ils ont recours à l'information. Nous demandons qu'ils évaluent l'information sur une série de critères et qu'ils développent les capacités requises pour être des consommateurs d'information avisés - apprenant à rechercher les éventuels biais, et à être généralement circonspect sur l'information qu'ils emploient.

Puisque les bibliothécaires enseignent généralement des classes conçues en fonction de tâches spécifiques et ne se trouvent habituellement pas avec des étudiants plus d'une ou deux heures, il a été décidé que tous les étudiants de toutes les classes à quelque niveau que ce soit, serait évalué, que la leçon ait nécessité de traiter de l'évaluation des ressources informationnelles ou non. La majorité des étudiants participant à cette évaluation étaient des étudiants de première année issus de la *GE First Year Experience course* (désigné par GEL) qui se destinaient à un diplôme en Business.

Dans cette évaluation, on a demandé aux étudiants « Quelles caractéristiques cherchez-vous pour déterminer si un article (livre, article, site Web) est érudit, et approprié pour une recherche de niveau du premier cycle universitaire » ? Les réponses des étudiants ont été codées selon leurs réponses. Par exemple, si un étudiant répondait qu'il regardait avant tout le nom du domaine des sites web (.org ou .edu) il obtenait un point pour cette réponse. Cependant s'il recherchait une liste des travaux de référence ou des ouvrages cités alors il recevait 2 points pour la réponse. Les étudiants qui ont obtenu 1 à 3 points ont été qualifiés de « partiels », 4 points « acceptables » et au-delà de cinq point, ils ont été qualifiés d' « exceptionnels ».

Ce tableau montre les résultats d'un an d'évaluation sur ces mesures. Nous voyons que 47% des étudiants de première année et 56% de tous les étudiants de GEL ont obtenu le niveau exceptionnel ou acceptable par opposition seulement à 30% des étudiants du *lower-division*⁶ (niveau junior et senior) les ont obtenu. En général 46% des étudiants de *lower-division* (de première année et deuxième année) ont obtenu un niveau acceptable ou exceptionnel par opposition seulement à 30% des étudiants de *Upper-division*.

⁶ Au sein des « Community college » :

Lower division, cycle de 2 ans débouchant sur un diplôme d'Associate of Arts (AA).

Upper division, cycle de 2 ans débouchant un BA, un BS ou d'autres diplômes comme un Bachelor of Technology (BT) par exemple ([source wikipedia](#))

	TOUS	GEL	<i>Upper-division</i>	<i>lower-division</i>
N/A	5%	3%	11%	5%
PARTIAL	48%	42%	59%	49%
ACCEPTABLE	30%	33%	14%	29%
EXCEPTIONNEL	17%	23%	16%	17%

Nous reconnaissons que les étudiants dans le cours de GEL ont eu connaissance des critères d'évaluation au cours des 3 semaines des cours sur la compétence informationnelle ; nous savons également que les étudiants ne retiennent pas forcément cette information et pour cette raison, nous les avons testés le dernier jour du module. Ceci explique partiellement pourquoi ces étudiants ont eu de meilleurs résultats que les autres étudiants de première année ainsi que tous autres étudiants. Il est clair au vu des résultats que nos étudiants ne font pas généralement appel consciemment à ces critères pour choisir leurs ressources. Il est également clair que nos étudiants de première année reçoivent plus d'enseignement relatif à l'évaluation des ressources que peut-être les étudiants de *upper-division*, dont beaucoup sont issus de transferts venant des universités locales et n'ont reçu dans leur cours de *lower-division*.

Conclusions

Qu'est-ce que ces évaluations nous indiquent sur les compétences informationnelles des étudiants ? Quelles conclusions dressons-nous sur l'efficacité du programme sur la compétence informationnelle ? Quelles améliorations ou changements peuvent être faits suite à ces évaluations ? Nous reconnaissons à la fois les défis et les opportunités pour le futur. Le développement des normes sur l'enseignement des compétences informationnelles, les divers documents qui nous permettent d'évaluer les pratiques, et l'émergence de plusieurs tests normalisés sur les compétences informationnelles nous fournissent des solutions pour procéder à des évaluations. Cependant, nous ne voulons pas tomber dans le piège de devenir trop dépendants des essais normalisés en raison de leur facilité d'administration.

Alors que l'utilisation du test iSkills se révèle très instructive, employé seul il ne nous donne pas d'idées assez pertinentes sur les compétences informationnelles et la réalisation de tests futurs peut dépendre des conversations qui entourent son utilisation en remplacement du test interne de compétence informatique que tous les étudiants doivent passer. Cependant considéré en même temps que d'autres sources de preuve, nous voyons un constat émerger. Les résultats du test iSkills nous ont prouvé que nos étudiants ont besoin d'aide pour la définition et la gestion de leur information. Il est intéressant de noter que les étudiants ont obtenu de bons résultats dans le secteur de compétence « intégration » nous menant à croire qu'ils peuvent utiliser l'information. Cependant si l'on passe en revue les tâches du domaine « intégration », nous voyons qu'ils complètent un tableau et remplissent un tableur, ce qui n'est pas comparable avec le type de qualifications exigées pour l'usage de l'information dans un devoir scolaire.

L'évaluation du GE bien que davantage limitée dans sa portée, nous a démontré que les étudiants ont des difficultés à transférer des apprentissages appris dans d'autres cours. Elle a également confirmé que les étudiants du domaine « expression écrite » développent des qualifications en compétence informationnelle qui sont notre objectif pour ce cours. De nombreuses leçons intéressantes ont été dégagées de cette première année. Nous attendons la collecte de nombreuses années des données d'évaluation de GE qui fourniront des données au

programme relatif à la compétence informationnelle. Enfin les résultats de notre évaluation annuelle pour la revue des programmes prouvent que les étudiants qui commencent leur cursus universitaire à CSUSM font preuve d'une plus grande compréhension des critères d'évaluation de l'information que les étudiants qui viennent d'autres universités et ont été transférés à CSUSM. Reconnaissant que l'objectif principal de notre enseignement tend à concerner la recherche et l'évaluation de l'information, nous avons maintenant constitué un petit groupe qui réfléchit à des méthodes pour l'enseignement des deux domaines critiques que sont la définition d'un sujet gérable (*Standard One*) et l'emploi approprié de l'information (*Standard Four*). Plusieurs d'entre nous développent également des plans pour mieux cibler l'enseignement destiné aux étudiants issus de transfert venant d'autres universités et constituent un groupe renouvelé qui se consacre à l'enseignement des compétences informationnelles à destination des étudiants de *l'upper-division*.

A CSUSM, nous continuerons d'utiliser à la fois l'évaluation GE et l'évaluation annuelle issue du programme sur la compétence informationnelle aussi bien que les tests issus des différents enseignements pour réunir des informations sur les compétences informationnelles des étudiants. Cependant nous devons continuer à explorer certaines des problèmes entourant l'évaluation de la compétence informationnelle. Ces problèmes ont pu inclure le manque d'importance, d'attentes et de soutien du corps enseignant en ce qui concerne l'enseignement des compétences informationnelles; la motivation des étudiants pour se soumettre à des tests normalisés ; l'inclusion de l'enseignement des compétences informationnelles, ou le manque, explicitement ou implicitement dans les programmes d'études ; et la nécessité de travailler tous ensemble sur le campus pour évaluer l'ensemble des enseignements généraux et pas seulement les compétences informationnelles. En plus nous voulons nous concentrer sur certaines des questions les plus importantes en matière d'évaluation. Savons-nous assez au sujet des besoins de nos étudiants que dessinent à la fois leurs comportements en recherche d'information et les devoirs spécifiques qu'ils doivent faire? Pouvons-nous employer la technologie pour suivre les chemins qu'un étudiant prend lorsqu'il recherche de l'information de façon à ce que nous puissions mesurer leurs qualifications en compétences informationnelles, cartographier leurs apprentissages et puissions établir quand ils sont devenus effectivement compétents en la matière ? Comprendons-nous vraiment les aspects complexes de l'enseignement des compétences informationnelles au point que nous puissions les singulariser pour une évaluation ?

Bibliographie

Bloomfield, Masse. Testing for library-use competence. IN: Lubans, John Jr. Educating the Library User. NY, Bowker, 1974 221-231.

Cameron, Lynn, Steven L. Wise and Susan M. Lottridge. The development and validation of the Information Literacy Test. College and Research Libraries. V 68 n3 May 2007. pp. 229-236.

Caravello, Patti , Eleanor Mitchell, Eloise Borah, and Judith Herschman. . UCLA Library's Information Competencies Survey. 2001. UCLA Libraries, University of California, available at:

http://www.library.ucla.edu/infocompetence/index_noframes.htm

Catts, Ralph. Some issues in assessing information literacy. IN: Christine Bruce; Philip Candy (eds). Information literacy around the world: Advances in programs and research, Wagga Wagga: New South Wales, Australia: Center for Information Studies. Charles Stuart University. 2000. pp 271-283.

Chapman, Julie M., Charlcie (sic) Pettway and Michelle White. The portfolio: an instruction program assessment tool. Reference Services Review v29 n4 2001. p294-300

Deitering, Anne-Marie and Jeanne Davidson. Assessment Activities Report – Oregon State University Libraries. Sept 2006 Available: <http://hdl.handle.net/1957/3096>

Dugan, Robert E. and Peter Herson. Outcomes Assessment: Not Synonymous with Inputs and Outputs. Journal of Academic Librarianship, Vol. 28 n6, Nov2002, p376.

Dunn, Kathleen. Assessing information literacy skills in the California State University: A progress report. Journal of Academic Librarianship, Vol. 28 n1-2, 2002, p26-35.

Fjallbrant, Nancy. Evaluation in a User Education Programme. Journal of Librarianship. v9 n2 1977 p83-95.

Flaspohler, Molly R. Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. Reference Services Review. V31 n2 2003 pp129-140.

Gratch Lindauer, Bonnie. Assessing Community Colleges: Information Literacy Competencies and Other Library Services and Resources at <http://fog.ccsf.cc.ca.us/~bgratch/assess.html>. Retrieved on October 13, 2004.

Guise, Janneka L. Toward a template for systematic reference and instruction programme analysis. *New Library World*. v106 n1208/1209, 2005. p29-42.

Hernon, Peter, Robert E. Dugan and Candy Schwartz, Eds. *Revisiting Outcomes Assessment in Higher Education*. Westport, CT. Libraries Unlimited, 2006.

"Information Literacy Competency Standards for Higher Education." American Library Association. 2000.
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf> . Retrieved on May 16th, 2007.

Jackson, Mary M. *Library Information Skills and Standardized Achievement Tests*. *School Library Media Annual*. Vol. 11, 1993, p.22-29

Kapoun, Jim. *Assessing Library Instruction Assessment Activities*. *Library Philosophy and Practice*. Vol.7 n1, 2004. Available at <http://www.webpages.uidaho.edu/~mbolin/kapoun2.htm>

Katz, Irvin R. ETS research finds college students fall short in demonstrating ICT literacy. *College and Research Library News*. V68 n1 2007 p35-37. Available at

<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2007/january07/ets.htm>

Katz, Irvin R. and Richard J. Tannenbaum. *Setting Standards on the Core and Advanced iSkills™ Assessments*. Princeton: N.J. Educational Testing Service, 2008. Available at:
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-0804.pdf>

Latham, Don and Melissa Gross. Better than average: information literacy skill levels, self-estimates of performance and library anxiety. Conference Presentation at LOEX, San Diego. 2007.

Lopez, Cecilia L *Assessment of Student Learning: Challenges and Strategies*. *Journal of Academic Librarianship*.

V.28 n6 2002 p.356-367.

Maughan, Patricia Davitt. *Assessing Information Literacy among Undergraduates: A Discussion of the Literature and the University of California-Berkeley Assessment Experience*. *College and Research Libraries*. v62 n1 2001. p71-85

O'Connor, Lisa G., Carolyn J. Radcliff, and Julie A. Gedeom. *Assessing Information Literacy Skills: Developing a Standardized Instrument for Institutional and Longitudinal Measurement*. Conference Presentation. ACRL 10th

National Conference Denver, CO. 2001. Available at
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlvents/oconnor.pdf>

O'Hanlon, Nancy. Information Literacy in the University Curriculum: Challenges for Outcomes Assessment. Portal: Libraries and the Academy v 7 n2 2007. p 169-189.

Project SAILS: Standardized Assessment of Information Literacy Skills. Available at
<http://www.projectsails.org>

Rockman, Ilene F. Strengthening Connections between information literacy, general education and assessment efforts. Library Trends, v51 n2 2002. pp.185-198.

Rutgers University Library. Project SAILS final report. July 12, 2005. Available from:
http://www.libraries.rutgers.edu/rul/staff/pub_serv/reports/SAILS_final_report.pdf

Shi, Xi and Sarah Levy. A Theory-guided Approach to library services assessment. College and Research Libraries. V 66 n 3, 2005. p266-277.

Somerville, Mary M. et. al. Toward a large scale assessment of information and communication technology: Implementation considerations for the ETS ICT literacy instrument. Reference Services Review. v35 n1 2007. p8

Sonntag, Gabriela. & Donna Ohr. The Development of a Lower-Division, General Education, Course-Integrated Information Literacy Program. College and Research Libraries, V57 n4, 1996. 331-338.

University of Maryland. Student Learning Outcomes Assessment @ UM Libraries. 2006. Available at:

<http://www.lib.umd.edu/MCK/assessment.html>