



HAL
open science

Les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information : 15 fiches annotées

Dominique Maurel, Zeïneb Gharbi, Luce Payette, Éric Leroux, Lyne da Sylva

► To cite this version:

Dominique Maurel, Zeïneb Gharbi, Luce Payette, Éric Leroux, Lyne da Sylva. Les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information : 15 fiches annotées. 2005. sic_00001556

HAL Id: sic_00001556

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001556

Submitted on 22 Sep 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Les pratiques pédagogiques exemplaires
en sciences de l'information :
15 fiches annotées**

Projet d'intégration pédagogique
réalisé dans le cadre du Comité local d'intégration pédagogique
de l'EBSI

Les membres du Groupe de travail :

Dominique Maurel, chargée de cours, responsable du projet

Zeïneb Gharbi, chargée de cours

Luce Payette, chargée de cours

Lyne Da Sylva, professeure adjointe

Éric Leroux, professeur adjoint

**École de bibliothéconomie et des sciences de l'information
Université de Montréal
Août 2005**

Table des matières

1. Introduction	3
2. Critères pour l'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information	4
3. Recherche documentaire	4
3.1. Identification des principales pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement	5
3.2. Perspectives sur les pratiques pédagogiques utilisées en sciences de l'information	6
4. Enquête auprès des enseignants et rédaction des fiches	12
5. Constats sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information	13
6. Utilisation des fiches	14
7. Fiches sur les pratiques pédagogiques en sciences de l'information : 15 fiches	15
8. Références bibliographiques	16

FICHES ANNOTÉES SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN SCIENCES DE L'INFORMATION	19
FICHE ANNOTÉE : ACTIVITÉ DE FORMATION DES UTILISATEURS	20
FICHE ANNOTÉE : APPRENTISSAGE PAR PROJET	23
FICHE ANNOTÉE : COMPTE RENDU DE LECTURE	27
FICHE ANNOTÉE : CONFÉRENCIER INVITÉ	32
FICHE ANNOTÉE : CONSTRUCTION DE RESSOURCES WEB	34
FICHE ANNOTÉE : ÉTUDE DE CAS	36
FICHE ANNOTÉE : EXERCICE EN CLASSE	39
FICHE ANNOTÉE : EXPOSÉ MAGISTRAL	42
FICHE ANNOTÉE : LECTURE	46
FICHE ANNOTÉE : QUESTIONS POPULAIRES	48
FICHE ANNOTÉE : RAPPORT D'ÉTONNEMENT	50
FICHE ANNOTÉE : RECHERCHE D'INFORMATION COMMANDITÉE	52
FICHE ANNOTÉE : TRAVAIL PRATIQUE	55
FICHE ANNOTÉE : TRAVAIL SUR L'ACTUALITÉ	60
FICHE ANNOTÉE : VISITE DE MILIEU	62

Annexe 1. Bibliographie générale sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information	66
Annexe 2. Tableau synthèse des pratiques pédagogiques recensées dans les ouvrages en éducation	80
Annexe 3. Liste des sites Web d'intérêt pédagogique	81
Annexe 4. Liste des écoles canadiennes en sciences de l'information et des centres pédagogiques dans des universités canadiennes	84
Annexe 5. Liste des sites Web des associations professionnelles en sciences de l'information	88
Annexe 6. Questionnaire sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information (<i>best practices</i>)	89
Annexe 7. Lettre de sollicitation envoyée aux enseignants pour participer à l'enquête	95
Annexe 8. Liste de toutes les pratiques pédagogiques mentionnées par les enseignants de l'EBSI en entrevue	96
Annexe 9. Liste synthétique des pratiques pédagogiques décrites par les enseignants de l'EBSI en entrevue	98

1. Introduction

L'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI) a obtenu une aide financière du Comité universitaire d'intégration pédagogique (CUIP) de l'Université de Montréal pour la réalisation d'un projet d'intégration pédagogique intitulé « Banque de ressources pédagogiques en sciences de l'information – Volet 1 : Inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires (*best practices*) ». Le projet de banque de ressources pédagogiques a pour but de constituer un portail permettant de mettre à la disposition des professeurs et des chargés de cours des sciences de l'information une variété de ressources pédagogiques actuellement dispersées et donc difficilement exploitables.

Le premier volet de ce projet, soit l'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires, vise trois objectifs :

- (1) Amélioration de la qualité d'enseignement : permettre aux enseignants d'échanger leurs connaissances et leur expertise des pratiques pédagogiques; leur permettre (particulièrement pour les nouveaux enseignants) de s'appropriier plus rapidement les aspects pédagogiques de leurs cours, en leur donnant accès à l'inventaire des pratiques pédagogiques existant dans leur domaine de spécialisation.
- (2) Amélioration de l'encadrement des étudiants : par l'intermédiaire du partage des connaissances et de l'expertise sur les pratiques pédagogiques, favoriser un meilleur apprentissage chez les étudiants.
- (3) Intégration pédagogique : faire connaître les expériences pédagogiques réussies tant des professeurs que des chargés de cours, les mettre en commun et les diffuser afin de favoriser l'enrichissement des pratiques pédagogiques actuelles chez les enseignants de l'EBSI.

Ce projet s'inscrit dans les efforts de l'EBSI pour harmoniser les outils et les méthodes pédagogiques des enseignants des différents programmes. La réalisation de ce projet est d'autant plus important que les chargés de cours assument une part importante des enseignements donnés à l'EBSI. Ainsi, les programmes de certificat en archivistique et de certificat en gestion de l'information numérique reposent essentiellement sur des chargés de cours. Pour sa part, le programme de maîtrise en sciences de l'information a connu une restructuration importante de ses cours dans les dernières années. Ces facteurs entraînent un besoin accru d'outils pédagogiques aptes à soutenir les professeurs et chargés de cours dans leur enseignement, dans un souci constant de favoriser les apprentissages.

L'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information a été effectué au trimestre d'automne 2004 et s'est finalisé au début du trimestre d'hiver 2005. Trois chargées de cours l'ont réalisé avec l'aide de deux professeurs : Dominique Maurel, chargée de cours (responsable du projet), Zeineb Gharbi, chargée de cours, Luce Payette, chargée de cours, Lyne Da Sylva, professeure adjointe, Éric Leroux, professeur adjoint.

Ce document fait tout d'abord état des critères ayant servi à établir l'inventaire des pratiques pédagogiques en sciences de l'information. Il présente ensuite la recherche documentaire effectuée et l'enquête menée auprès des enseignants de l'EBSI, ce qui permet de dresser quelques constats sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information. Enfin, il est question de renseignements utiles pour la consultation des fiches sur les pratiques pédagogiques, lesquelles sont présentées après et constituent le corps de ce document.

2. Critères pour l'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information

D'entrée de jeu, la discipline des sciences de l'information constitue le principal champ de recherche pour un tel projet. Toutefois, il a également été décidé de se tourner, au besoin, vers certaines disciplines connexes comme les technologies de l'information, l'administration, la communication, l'histoire et les sciences de l'éducation.

Afin de conserver un caractère réaliste au projet, les limites spatiales de la recherche documentaire ont été circonscrites prioritairement au Canada et aux États-Unis, sauf quelques exceptions pour des pays francophones. La collecte de données, pour sa part, s'est faite auprès des enseignants de l'EBSI.

Une grille d'analyse des pratiques pédagogiques exemplaires a été établie, de manière à faciliter la recherche documentaire, la conception du questionnaire pour la collecte de données et l'analyse des données recueillies. Cette grille d'analyse comporte les éléments suivants :

- Description de la pratique pédagogique
- Contexte d'utilisation (ex. : type de cours; niveau (cycle); nombre d'étudiants; etc.)
- Notes d'application (ex. : taille du groupe ou des sous-groupes lors de la réalisation de la pratique; nombre de superviseurs ou d'assistants; corrigé disponible ou non; etc.)
- Méthodes d'évaluation de la pratique
- Avantages et limites
- Recommandations éventuelles, au besoin
- Lien avec d'autres méthodes pédagogiques, au besoin
- Source de la pratique (ex. : nom du professeur; sigle et titre du cours, référence, site Web, etc.)

3. Recherche documentaire

La première étape de ce projet a consisté en une recherche documentaire, l'objectif étant de connaître ce qui existe en sciences de l'information : publications sur le sujet, témoignages de professeurs, ressources Web sur les pratiques pédagogiques exemplaires, etc. La recherche documentaire a ainsi couvert plusieurs sources d'information qui sont mentionnées ci-dessous.

- Recherche d'information sur le Web
 - Recherche avec les moteurs de recherche (notamment Google) à partir d'une liste de mots-clés
 - Site du CEFES (Centre d'études et de formation en enseignement supérieur) de l'Université de Montréal (<http://www.cefes.umontreal.ca/calendrier/index.aspx>)
 - Identification des ressources dans les universités canadiennes : Centres pédagogiques, pages personnelles des enseignants en sciences de l'information, plans de cours (dans les six autres écoles en bibliothéconomie et sciences de l'information au Canada)
 - Identification des sites des associations professionnelles en sciences de l'information
 - Identification des listes de discussion en sciences de l'information (consultation des archives des listes et envoi de messages de sollicitation)

- Identification de sites Web (décrivant plusieurs pratiques pédagogiques) à partir de la documentation de quelques ateliers donnés par le CEFES à l'Université de Montréal
- *Affaires universitaires, Bulletin CEFES*
- Recherche sur les types de pratiques pédagogiques existantes en éducation
- Recherche d'information dans les bases de données bibliographiques
- Recherche de références bibliographiques de monographies dans le catalogue de l'Université de Montréal, ATRIUM
- Recherche dans des revues universitaires
- Compilation d'une bibliographie générale (annexe 1)
- Participation de Zeïneb Gharbi et de Dominique Maurel à l'atelier du CEFES intitulé « L'approche par problèmes, l'étude de cas et l'apprentissage par projet : ressemblances et distinctions », 2 février 2005

Les chargées de cours se sont concentrées sur les ressources en sciences de l'information, bien qu'elles aient aussi exploré quelques ressources en sciences de l'éducation. L'analyse des résultats de cette recherche documentaire a tout d'abord permis d'identifier les principales pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement. Par la suite, une analyse approfondie des principales sources bibliographiques sur le sujet a permis d'examiner la perspective adoptée par différents auteurs sur les pratiques pédagogiques en sciences de l'information.

3.1. Identification des principales pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement

La recherche documentaire a essentiellement permis de recenser les pratiques pédagogiques qui semblent les plus fréquemment utilisées. C'est le cas des textes consultés en sciences de l'éducation qui ont fourni des renseignements sur les principales pratiques pédagogiques utilisées : leur définition, leur description, leurs avantages, leurs limites et leurs conditions d'utilisation. Ces renseignements ont été compilés sous forme de tableau pour permettre aux chargées de cours du projet de disposer d'un document synthèse sur le sujet (annexe 2). Par ailleurs, quelques sites Web de centres pédagogiques rattachés à des universités comportent des documents présentant certaines pratiques pédagogiques; c'est le cas de l'École polytechnique de Lausanne, de Hawaii University, de Kansas University, de l'Université Laval et du Réseau romand de conseil, formation et évaluation pour l'enseignement universitaire (Genève) (annexe 3). Certains de ces sites contiennent des documents offrant une description générale de différentes pratiques pédagogiques, des forces et des limites de ces pratiques, et des conseils d'application.

Sur les sites Web des écoles de sciences de l'information des universités canadiennes, on retrouve les plans de cours de certains professeurs (annexe 4a). Ces plans de cours indiquent souvent les modes d'évaluation des étudiants, de même que la pondération attribuée à chacun de ces modes. Cela est parfois accompagné d'une brève description de la nature des travaux que doivent effectuer les étudiants. Nous avons également consulté les sites Web des centres pédagogiques des six universités canadiennes ayant un programme de maîtrise en sciences de l'information dans le but de vérifier l'existence de données sur les pratiques pédagogiques dans notre champ d'études (annexe 4b). Cela nous a permis de trouver des renseignements d'ordre général sur les principales pratiques pédagogiques existantes.

Les archives des listes de discussion en sciences de l'information n'ont révélé aucun renseignement véritablement utile sur les pratiques pédagogiques. Un message a été envoyé aux listes suivantes afin de solliciter la collaboration des membres à notre collecte d'information : EBSI-L, Biblio-fr, ARCAN-L, adbs-info, IS-World, JESSE. Les quelques réponses reçues n'ont toutefois pas contribué à notre recherche.

Les sites Web d'associations professionnelles en sciences de l'information ont également été consultés (annexe 5). Certains de ces sites comportent des renseignements sur la formation à l'usage de l'information, sur la formation aux moteurs de recherche pour les étudiants se préparant aux métiers de l'information, sur le développement des « *core competencies* » des bibliothécaires en droit, ou encore sur l'enseignement des études de cas en systèmes d'information. Rien, toutefois, n'a pu enrichir notre réflexion sur le sujet.

3.2. Perspectives sur les pratiques pédagogiques utilisées en sciences de l'information

À la suite à une recherche bibliographique effectuée dans diverses bases de données en éducation et en sciences de l'information¹, il a été possible de ressortir les principales idées identifiées dans la littérature imprimée (articles scientifiques et monographies) sur les méthodes et/ou pratiques et/ou procédés d'enseignement dans le champ de la bibliothéconomie, de l'archivistique et des sciences de l'information.

L'examen de cette littérature permet de subdiviser les écrits recensés en trois grandes classes :

1. Des réflexions théoriques sur les pratiques pédagogiques en sciences de l'information, en général.
2. Des guides proposant des approches d'enseignement.
3. Des bilans d'expérience rapportés par des enseignants ayant expérimenté une pratique pédagogique en particulier dans l'enseignement d'une matière donnée.

(1) Réflexions théoriques sur les pratiques pédagogiques en sciences de l'information

Datant de la fin des années soixante, l'ouvrage de Sabor (1969) est exclusivement consacré aux méthodes d'enseignement de la « bibliothéconomie ». L'auteur souligne d'emblée que cette discipline n'a pas mis au point une méthode didactique qui lui soit propre, mais a plutôt emprunté des méthodes d'autres disciplines telles que le droit ou l'économie (exemple : l'étude de cas). L'auteur passe en revue dix-neuf méthodes d'enseignement réparties en quatre regroupements qui sont : (1) La méthode de l'exposé; (2) La démonstration, le commentaire, l'interrogation, la conversation et la discussion; (3) De l'observation à la recherche; et (4) La recherche et les travaux écrits. L'utilisation « d'auxiliaires d'enseignement » comme matériel didactique est mise en relief, ces auxiliaires pouvant être du matériel audio-visuel (films, diapositives, etc.) ou encore des illustrations (services, bâtiments, mobiliers, etc.).

¹ Notamment les bases de données ERIC (base de données de la U.S. Department of Education et d'autres organismes affiliés) et LISA (Library and Information Science Abstracts). Nous remercions notre collègue Luce Payette pour son travail à la constitution d'une bibliographie.

Sabor (1969) rappelle l'interrelation entre l'enseignement de la bibliothéconomie et les besoins auxquels doit répondre la bibliothèque dans son milieu, cette interrelation étant à l'origine des variations que connaît constamment la discipline :

« La bibliothéconomie est une discipline dont le contenu varie constamment, non seulement dans la mesure où la matière bibliothéconomique elle-même devient plus riche et plus complexe mais encore parce que les objectifs d'enseignement changent selon les variations du milieu social auquel la bibliothèque fournit ses services et les exigences nouvelles de ce milieu » (Sabor, 1969 : 70).

En se basant sur les opinions et les recommandations des professeurs des écoles de bibliothécaires, Sabor (1969) dresse une liste des méthodes les plus recommandées pour l'enseignement des matières constituant la base de la bibliothéconomie (par exemple : Histoire du livre et des bibliothèques, Référence et bibliographie, Catalogage et classification, etc.). L'ouvrage s'achève avec une bibliographie « fondamentale » traitant de la formation de bibliothécaires en général qui serait utile pour des études s'intéressant à l'historique et à l'évolution de l'enseignement de la bibliothéconomie au XXe siècle.

Le colloque « Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information » (Savard, éd., 1988), qui s'est tenu à Montréal, a été organisé conjointement par AIESI² et ALISE³. Il avait pour but de déterminer où se situe l'équilibre entre théorie et pratique dans les programmes en sciences de l'information. Pour ce faire, trois thématiques ont été débattues en plénières : (1) le « contexte » a permis de traiter des programmes de formation, de l'enseignement de l'archivistique au sein des sciences de l'information, de la recherche en enseignement et du rôle des approches pédagogiques en sciences de l'information; (2) le « débat » a mis l'accent sur l'enseignement de matières spécifiques (notamment le traitement de l'information et l'analyse de systèmes) et sur l'apport des nouvelles technologies à la formation en sciences de l'information; (3) le « futur » a permis d'aborder des sujets comme les acteurs de la formation en sciences de l'information, la formation à l'interrogation des banques de données, la formation continue et la formation en sciences de l'information dans d'autres pays. Par ailleurs, ce colloque a été aussi l'occasion de présenter des expériences menées dans les pays en développement (au Gabon, en Albanie et au Sénégal) et des expériences francophones (à Toulouse, à Aix-Marseille et en Belgique). Quelques développements dans les pays arabes (cas du Maroc et de l'Algérie) ont été présentés également.

En 1998, la revue *Journal of Education for Library and Information Science* a consacré un numéro à l'enseignement de la bibliothéconomie et des sciences de l'information. Shannon (1998) s'intéresse ainsi aux comportements d'enseignement efficaces chez les professeurs de niveau post-secondaire en général et chez les professeurs en bibliothéconomie et sciences de l'information en particulier. Faisant une synthèse de ce qu'en dit la littérature, elle dégage tout d'abord les caractéristiques permettant d'évaluer en quoi consiste un excellent professeur, caractéristiques qui peuvent être soit basées sur le jugement des étudiants (par exemple : flexibilité, enthousiasme, clarté du professeur), soit observées avec une plus grande part

² Association internationale des écoles des sciences de l'information.

³ Association for Library and Information Science Education.

d'objectivité (par exemple : le professeur donne plusieurs exemples, il bouge pendant qu'il donne son cours). Ces caractéristiques ont été utilisées dans des études sur la relation « *process-product* » (où « *process* » correspond au fait d'enseigner et où « *product* » correspond au résultat produit chez l'étudiant, qu'il s'agisse d'acquis cognitifs ou affectifs), dans des études sur les perceptions des étudiants et des professeurs sur ce que constitue un enseignement efficace, et dans des études qui mettent en évidence l'importance des relations verbales et non-verbales entre étudiants et professeurs. Shannon présente ensuite trois modèles proposés dans la littérature pour favoriser la qualité de l'enseignement : (1) *Two-Dimensional Model*, (2) *Seven Principles for Good Practice*, et (3) *A Five-Step Process for Improving Teaching*. Chaque modèle comporte des techniques et des stratégies qui font office de recommandations pour aider les professeurs à évaluer leur enseignement et à susciter la discussion avec leurs pairs. L'auteure termine son article en précisant que la recherche sur les comportements d'enseignement reste encore un territoire à explorer.

Curran (1998), pour sa part, présente les résultats d'une enquête menée auprès de 61 professeurs en sciences de l'information pour savoir ce qu'ils font en matière d'enseignement : comment ils planifient, comment ils enseignent et comment ils interagissent avec leurs étudiants. Ces professeurs ont été identifiés comme « *superior teachers* » par les directeurs de département d'universités américaines et canadiennes. Les thèmes traités par les professeurs lors de cette enquête ont été réunis en trois volets : planification et préparation des cours, prestation des cours, et considérations affectives. Par ailleurs, Curran a complété l'enquête auprès des professeurs par les propos tenus par six directeurs de département sur un forum de discussion. Ces échanges ont permis d'obtenir leur point de vue sur ce qu'ils croient être un enseignement de haute qualité, sur leurs critères pour identifier un professeur comme étant un « *superior teacher* », sur la possibilité pour des professeurs d'améliorer la qualité de leur enseignement, et enfin sur les considérations dont il faut tenir compte dans l'enseignement aux adultes en sciences de l'information. Au-delà de toutes les réponses fournies par les professeurs et les directeurs de départements, il est apparu que plusieurs d'entre eux ont identifié l'écoute comme une importante « compétence supérieure » en enseignement en sciences de l'information.

Enfin, Carr (1998) fonde son article sur le fait que l'acte d'enseignement se produit souvent dans des conditions de tension. Il souhaite ainsi décrire quelques-unes de ces tensions et les effets qu'elles peuvent avoir sur les expériences d'enseignement en salle de classe. Parmi les tensions abordées dans son article, mentionnons les tensions créées par les valeurs du professeur (qui peuvent être différentes des valeurs prônées par l'université en matière d'enseignement), les tensions créées par la définition donnée par le professeur au concept de « connaissances » (l'avancement des connaissances dans une salle de classe ne correspondant pas nécessairement à ce que l'université entend par l'avancement des connaissances grâce à la recherche), les tensions créées par le manque de véritables évaluations critiques et formatives, ou encore les tensions créées par la reconnaissance de l'excellence de l'enseignement (un bon professeur se voit souvent récompensé par des classes plus nombreuses, par la réputation d'être attentif aux besoins de ses étudiants, et par moins de temps à consacrer à la recherche). L'auteur termine par une série de recommandations pour tenter de contrer les pièges inhérents à ces tensions.

(2) Guides pratiques proposant des approches d'enseignement

Parmi les écrits recensés, nous avons identifié des ouvrages se présentant comme des guides pratiques. En 1982, Cook rédige des « Principes directeurs pour l'élaboration de programmes d'enseignement dans le domaine de la gestion des documents et de l'administration des archives modernes », et ce, pour le compte de l'UNESCO. Il y traite notamment des objectifs poursuivis par différentes méthodes pédagogiques : les cours magistraux, les séminaires, les exercices pratiques, les « études spéciales » au sens d'« études pratiques approfondies » qui seraient comparables à des mémoires et permettraient d'étudier des problématiques spécifiques. Il aborde d'autres méthodes pédagogiques en mettant l'accent, cette fois, sur les problèmes qu'elles peuvent soulever. Parmi ces méthodes, mentionnons les visites professionnelles dans des services d'information établis et les démonstrations.

Quelques années plus tard, dans un guide conçu dans le cadre d'un accord entre l'UNESCO et le service pédagogique de l'Université de Montréal, Fontaine et Bernhard (1988) se sont adressées aux enseignants en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique pour faciliter la rédaction des objectifs d'apprentissage en ces domaines, et ce, par le biais d'exercices pratiques et d'explications. Les auteurs soulignent dans la préface que :

« Dans la mesure du possible, la formation des archivistes, des bibliothécaires, et des spécialistes de l'information doit être conçue de manière concertée par les différentes instances qui en ont la charge » (Fontaine et Bernhard, 1988 : ii).

L'avènement des outils technologiques et des ressources informationnelles numériques a favorisé le développement de nouvelles matières et méthodes d'enseignement en sciences de l'information. Ainsi, au Royaume-Uni, dix institutions ont participé à un projet qui étudie l'enseignement de la recherche en ligne (automatisée) dans les bases de données des services commerciaux tels que DIALOG et MEDLARS. Vickery (1977) présente dans son rapport le résumé des projets conduits par plusieurs écoles. Pour améliorer l'enseignement de la recherche automatisée, Vickery élabore des recommandations en ce qui a trait, entre autres, au nombre d'étudiants par groupe, à l'élaboration et à l'utilisation des outils d'aide à l'enseignement (démonstrations, tutoriaux, etc.), au choix des formateurs et aux méthodes d'évaluation.

Pour ce qui est de l'apprentissage et de la formation à distance ou en ligne (*e-Learning* ou *Online Learning*), Allan (2002) fait le tour de la question en présentant : (1) les outils et les technologies d'apprentissage en ligne (par exemple : forums de discussion, listes d'envoi, clavardage, vidéoconférence); (2) l'apprentissage et l'enseignement en ligne; et (3) le lien entre la formation à distance et la profession des sciences de l'information. Dans le chapitre neuf, Allan dresse un tableau de douze activités de formation à distance (p. 210-213). Ainsi, pour chaque activité sont associés ses caractéristiques, les raisons de son utilisation, ses avantages et ses problèmes potentiels. Comme exemples d'activités, mentionnons le *brainstorming*, les études de cas, les groupes de discussion, les visites virtuelles et les conférenciers virtuels.

(3) Bilans d'expérience

Bon nombre d'articles identifiés lors de notre recherche bibliographique ont été consacrés à des expériences distinctes, bien circonscrites dans des écoles des sciences de l'information, liées à un aspect particulier de la formation des futurs professionnels. Ainsi en est-il de certains des textes colligés dans les actes du colloque conjoint AIESI-ALISE (Savard, éd., 1988). Parmi les différentes communications présentées à ce colloque, certaines ont traité de méthodes pédagogiques précises éprouvées par les professeurs dans leurs cours :

- Le séminaire (Tague, 1988) : l'évolution de la méthode du séminaire, ses caractéristiques, ses avantages et inconvénients.
- Les exercices et la méthode des cas (Bertrand-Gastaldy et Brind'amour, 1988) : utilité dans l'enseignement de l'analyse documentaire.
- Les exercices, les mises en situation et les démonstrations (Deschatelets, 1988) : principes pédagogiques et outils didactiques pour l'enseignement de l'interrogation des banques de données.
- Le stage (Ibn Lkhayat, 1988; Yacine, 1988) : objectifs, gestion, supervision et évaluation.

Sow (2002) a expliqué, quant à lui, comment l'intégration des technologies (notamment les cédéroms et Internet) a changé l'enseignement de la bibliographie pour les bibliothécaires de référence à l'École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes de Dakar. Warner (1999), de son côté, a développé un cours sur l'enseignement de la gestion fiscale et budgétaire des bibliothèques à la Simmons Graduate School of Library and Information Science, à Boston (Massachusetts). Outre la description du cours, elle décrit dans son article les méthodes pédagogiques qu'elle utilise. Slaviae (2001) s'attarde sur l'enseignement de la classification en Croatie, à l'université de Zagreb. En prenant l'exemple du cours « Classification et systèmes de classification », elle explique l'évolution qu'a connue l'enseignement de cette matière qui s'appuie, entre autres, sur l'usage d'Internet en l'absence de réseau de ressources bibliothéconomiques croates.

D'autres sujets ont fait l'objet d'expériences par des professeurs tels que l'utilisation des formats disponibles publiquement, notamment ceux du *World Wide Web Consortium*, dans l'enseignement du multimédia à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal (Turner, 2003), ou encore l'enseignement du catalogage à distance avec le système *WebBoard* (Harcourt et Neumeister, 2002).

L'apport du stage à la formation professionnelle initiale des archivistes au Québec, de 1983 à 1994, fait l'objet d'une thèse de doctorat (Rousseau, 1997). Cette recherche est fondée à la fois sur l'expérience professionnelle de l'auteur, sur une revue de littérature, sur des rencontres avec les coordonnateurs de stage en archivistique des universités québécoises, et enfin sur une enquête menée auprès des diplômés en archivistique qui étaient alors membres d'une association professionnelle ayant des activités au Québec et qui travaillaient dans le domaine des archives. Parmi ses conclusions, l'auteur affirme que le stage favorise davantage l'acquisition de connaissances pratiques que théoriques, favorise l'intégration de la théorie à la pratique, et contribue au développement d'un regard critique sur la profession. Toutefois, il précise que le stage ne contribue pas suffisamment à favoriser l'autonomie professionnelle ni la maîtrise de l'acte professionnel. L'auteur discute aussi de l'utilité d'autres activités pratiques dans la

formation professionnelle initiale des archivistes, notamment l'analyse de procédure, l'analyse de système, l'étude de cas, la visite en milieu professionnel et le travail en laboratoire.

Par ailleurs, trois professeurs du département *Information Science* de la Loughborough University ont élaboré une revue de littérature sur les méthodes et les techniques d'enseignement en sciences de l'information expérimentées au Royaume-Uni (Odhiambo, Stephens et Goulding, 2002). Cette revue de littérature couvre une période de dix ans (à partir de l'année 1990) et est circonscrite aux revues académiques recensées dans les bases de données ERIC et LISA. De cette manière, les auteurs espèrent identifier ce qui constitue une « bonne pratique » dans l'enseignement en sciences de l'information. Ils précisent d'entrée de jeu qu'ils ne s'intéressent pas, dans le cadre de cet article, aux cours magistraux mais plutôt aux autres méthodes d'enseignement. Ils regroupent en deux catégories les articles trouvés dans les bases de données. La première catégorie porte sur des articles mettant l'accent sur la manière dont différents médias sont utilisés dans l'enseignement des sciences de l'information. Il y est notamment question de l'utilisation de la vidéoconférence, et de l'enseignement à l'aide de l'ordinateur et des ressources de l'Internet. La seconde catégorie porte sur des articles portant sur les techniques utilisées pour enseigner le « contenu » des sciences de l'information. Les auteurs traitent alors de l'apprentissage en groupes pour développer des compétences en communication, de l'étude de cas pour expérimenter la réalité et la complexité du monde du travail, du jeu qui s'inscrit dans la logique du « *learning by doing* », du stage, des exercices en laboratoire d'informatique, et des ateliers restreints pour développer des compétences pratiques sous supervision.

Odhiambo, Stephens et Goulding (2002) terminent l'article en présentant leurs prédictions sur ce que sera l'enseignement des sciences de l'information en 2011. Ils croient notamment qu'il y aurait avantage à emprunter des méthodes issues de l'approche technologique d'enseignement à distance et de les intégrer aux cours donnés sur le campus. Ils espèrent que la bonification de l'infrastructure et des ressources (support technique et expertise) permettra aux professeurs de bénéficier de tout le potentiel technologique pour la présentation de leurs cours. Ils souhaitent aussi le développement d'une approche plus collaborative relativement au matériel et aux méthodes d'enseignement et d'évaluation, ce qui permettrait de mieux faire face aux différentes problématiques soulevées dans leur article.

(4) Conclusion

Sans prétendre être exhaustive, cette revue de littérature témoigne du manque d'ouvrages actualisés traitant des pratiques pédagogiques en sciences de l'information. Bien que les réflexions sur l'enseignement de la discipline en général ne manquent pas, notre recherche bibliographique nous a permis de constater que plusieurs écrits pertinents se sont surtout concentrés sur l'enseignement d'une seule matière ou l'application d'une seule pratique pédagogique. Les opinions sont toutefois nuancées à ce sujet. Ainsi, Shannon (1998) précise qu'il existe peu de recherche empirique, en sciences de l'information, qui porte spécifiquement sur les comportements d'enseignement. Elle considère qu'il y a surtout des publications sur les programmes d'enseignement, sur l'impact des technologies sur l'enseignement des sciences de l'information, et sur les pratiques d'enseignement. Par contre, Odhiambo, Stephens et Goulding (2002) affirment avoir repéré moins d'articles que ce qu'ils anticipaient, pour la période de 1990 à 2000, dans les revues en sciences de l'information avec comités des pairs recensées par les bases de données ERIC et LISA. Le nombre d'articles qu'ils ont trouvés sur les pratiques

d'enseignement s'avère très faible comparativement au nombre d'articles sur la structure et le contenu des programmes d'enseignement. Les auteurs expliquent cela par le fait que les publications sur l'enseignement ne seraient pas prises en considération dans l'évaluation des activités de recherche des professeurs en sciences de l'information au Royaume-Uni.

Cela dit, cette recension des écrits constitue une bonne assise pour notre projet dont le principal objectif consiste à faire l'inventaire des pratiques pédagogiques utilisées par les professeurs de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal. Elle nous a permis de constater qu'il reste encore de la place à l'examen des différentes pratiques pédagogiques en sciences de l'information, de même qu'à l'examen de la perception de leurs avantages et inconvénients par les professeurs.

4. Enquête auprès des enseignants et rédaction des fiches

La deuxième étape du projet consistait à faire une enquête auprès des enseignants en sciences de l'information de l'EBSI. Compte tenu du peu d'information existant sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information, tant dans la littérature que dans les ressources Web, il nous semblait essentiel de recueillir des données de première main sur les pratiques privilégiées par des enseignants des différents programmes, soit la maîtrise en sciences de l'information, le certificat en archivistique et le certificat en gestion de l'information numérique.

Pour ce faire, deux des chargées de cours du projet ont conçu un questionnaire (annexe 6). La validité de cet instrument de collecte a été effectuée lors d'un pré-test avec les deux professeurs du projet. Des précisions ont été apportées au questionnaire, mais les données recueillies étaient valides et ont été intégrées aux résultats.

Nous avons sollicité l'ensemble des professeurs de l'EBSI et un échantillon de chargés de cours des trois programmes d'enseignement, à l'aide d'une demande envoyée par courrier électronique. Cette demande se trouve à l'annexe 7. De plus, le dossier a été expliqué aux membres de l'Assemblée départementale de l'EBSI par l'un des professeurs du projet. La réponse a été très positive puisque nous avons rencontré en entrevue 17 enseignants (13 professeurs et 4 chargés de cours).

Dans un souci de rejoindre des enseignants de disciplines connexes pour des fins de comparaison, le questionnaire a été envoyé par courriel à 14 enseignants de domaines connexes : éducation (5 enseignants), communication (5 enseignants), histoire (2 enseignants), histoire de l'art (1 enseignant), psychologie (1 enseignant). Nous avons obtenu la collaboration du CEFES dans l'identification de ces enseignants, lesquels ont obtenu un prix pour l'excellence de leur enseignement à la Faculté des arts et des sciences ou ont participé au colloque « Portes ouvertes sur l'enseignement à l'Université de Montréal » (17 octobre 2003). Nous n'avons toutefois reçu aucune réponse de leur part.

Les données des entrevues ont été compilées, dans un premier temps, par pratique pédagogique et par enseignant. Une liste de toutes les pratiques pédagogiques mentionnées par les enseignants a été dressée pour avoir un portrait complet de l'ensemble des pratiques utilisées (annexe 8). Une

liste distincte a été dressée pour les pratiques pédagogiques décrites en profondeur par les enseignants, où nous avons effectué un regroupement de pratiques similaires malgré leur appellation différente (annexe 9). Nous nous sommes basées pour ce faire sur les descriptions fournies par les enseignants, de même que sur les ouvrages sur le sujet en éducation.

À partir de cette dernière liste des pratiques pédagogiques, les membres du projet ont retenu 15 pratiques. Leur choix a été fondé sur différents critères, dont la représentativité (les pratiques qui revenaient le plus souvent), mais également sur le caractère unique de certaines. Les membres ont également tâché de retenir des pratiques pédagogiques utilisées pour des cours de nature théorique et pour des cours de nature pratique, compte tenu du caractère professionnel de l'enseignement donné à l'EBSI.

Les 15 pratiques pédagogiques retenues ont donné lieu à 15 fiches annotées qui ont demandé un exercice d'analyse de contenu et de synthèse exigeant. Ces fiches ont été critiquées et révisées à plusieurs reprises par les deux chargées de cours en charge de leur rédaction. Par la suite, les fiches ont été validées par les professeurs du projet, tant pour leur structure que pour leur contenu.

5. Constats sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information

De la recherche documentaire, il ressort que les sources d'information les plus riches sur les pratiques pédagogiques ne proviennent pas du domaine des sciences de l'information. Les ressources trouvées en sciences de l'éducation offrent un portrait assez complet et détaillé des pratiques pédagogiques existantes, de leurs forces et limites et de leurs modalités d'application (qui prennent parfois la forme de consignes très détaillées, tant pour la part de l'enseignant que pour celle de l'étudiant).

Il ressort également qu'il est difficile de qualifier une pratique pédagogique de pratique « exemplaire ». Le succès de chaque pratique pédagogique, en effet, réside dans sa pertinence à répondre aux objectifs du cours. Cela dépend à la fois du sujet traité dans le cours et de la nature du cours (théorique ou pratique).

C'est également ce qui a émergé de l'enquête menée auprès des enseignants de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, où l'expression « pratique pédagogique exemplaire » a suscité des interrogations. Les enseignants, en effet, ont hésité à qualifier leurs pratiques d'exemplaires, tout en précisant bien que chaque pratique ne prend tout son sens que dans le contexte du cours enseigné et des objectifs spécifiques de ce cours. Parmi toutes les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent dans leurs cours, les enseignants ont choisi eux-mêmes les quatre pratiques qu'ils souhaitaient décrire en profondeur : ces pratiques étaient celles qu'ils considéraient les plus utilisées ou les plus originales. L'originalité des pratiques tient notamment à leur caractère unique, par exemple les questions populaires ou la recherche commanditée. Par conséquent, il s'avère impossible de déterminer si une pratique pédagogique peut être « meilleure » qu'une autre. Il est toutefois possible d'affirmer qu'une pratique est « exemplaire » lorsqu'elle fonctionne bien dans un cours, au regard des objectifs pédagogiques de ce cours.

6. Utilisation des fiches

Les fiches annotées sont structurées en fonction des rubriques suivantes :

1. Titre de la pratique pédagogique : de manière générale, le singulier est utilisé pour désigner la pratique pédagogique.
2. Employé pour : indique les termes utilisés par les enseignants pour des pratiques pédagogiques semblables qui ont été regroupées.
3. Description : comporte une description générale de la pratique pédagogique tel que cela se retrouve dans les explications fournies par les enseignants, de même que les particularités de la pratique selon les cours où elle est mise en application. Pour certaines pratiques, on retrouve aussi une description tirée de la littérature en éducation lorsque cela peut apporter des éclaircissements utiles.
4. Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) : correspond aux cours où la pratique pédagogique est mise en application. À des fins de référence ultérieure, le contexte est indiqué par le sigle et le titre du cours, le nom du programme dans lequel il s'inscrit et le nom de l'enseignant qui le donnait au moment de l'enquête sur les pratiques pédagogiques.

Les cours obligatoires comportent généralement un grand nombre d'étudiants. Les cours optionnels de 2^e année de maîtrise, pour leur part, peuvent comporter un nombre plus restreint d'étudiants et favoriser ainsi des formules pédagogiques différentes (par exemple, l'apprentissage par projet ou la construction de ressources Web).

Les cours de maîtrise en sciences de l'information comportent en moyenne le nombre d'étudiants suivants :

- Environ 80 étudiants dans les cours obligatoires de première année
- Environ 80 étudiants dans les cours obligatoires de deuxième année
- Environ 10 à 20 étudiants dans les cours des options de deuxième année, quoique certains de ces cours puissent avoir 5 étudiants

Les cours du certificat en archivistique et du certificat en gestion de l'information numérique comportent en moyenne le nombre d'étudiants suivants :

- Environ 50 à 60 étudiants dans les cours obligatoires
- Environ 30 étudiants dans les cours optionnels

5. Application : fournit des indications concernant la taille de l'équipe lorsque la pratique pédagogique le demande, le temps de réalisation, le lieu de réalisation, le nombre de superviseurs ou d'assistants le cas échéant, et la fréquence d'utilisation de la pratique dans le cours.
6. Évaluation de l'apprentissage : indique si les étudiants sont évalués pour l'apprentissage qu'ils font par l'intermédiaire de la pratique et, le cas échéant, le pourcentage attribué à

cette évaluation. Des renseignements additionnels sont également fournis sur les personnes chargées de la correction, et sur l'existence d'une grille de correction.

7. Évaluation de la pratique : indique si la pratique pédagogique est évaluée par les étudiants et, si oui, de quelle manière. Indique aussi les avantages et les limites que voit l'enseignant à cette pratique.
8. Recommandations : fournit les recommandations de l'enseignant quant à la mise en application de cette pratique pédagogique.
9. Liens avec d'autres pratiques pédagogiques : indique quelles autres pratiques pédagogiques sont utilisées en complémentarité avec la pratique qui est décrite dans la fiche.

7. Fiches sur les pratiques pédagogiques en sciences de l'information : 15 fiches

Quinze fiches annotées ont été réalisées à partir de l'enquête menée auprès des enseignants de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. Elles sont présentées dans les pages suivantes selon l'ordre alphabétique de leur intitulé. Les fiches portent sur les pratiques pédagogiques suivantes :

Activité de formation des utilisateurs
Apprentissage par projet
Compte rendu de lecture
Conférencier invité
Construction de ressources Web
Étude de cas
Exercice en classe
Exposé magistral
Lecture
Questions populaires
Rapport d'étonnement
Recherche d'information commanditée
Travail pratique
Travail sur l'actualité
Visite de milieu

8. Références bibliographiques

- Allan, B. (2002). *E-Learning and Teaching in Library and Information Services*. London : Facet. xiv-273 p.
- Bertrand-Gastaldy, S.; Brind'amour, N. (1988). « Pratique et théorie dans l'enseignement de l'analyse documentaire. » [résumé] in Savard, R. (éd.). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988*. [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, p. 297.
- Carr, D. (1998). « Tensions of Teaching. » *Journal of Education for Library and Information Science*, 39 (3), p. 195-203.
- Cook, M. (1982). *Principes directeurs pour l'élaboration de programmes d'enseignement dans le domaine de la gestion des documents et de l'administration des archives modernes : une étude du RAMP*. Paris : UNESCO. 70 p. (PGI-82/WS/16)
- Curran, C. (1998). « What Sixty-One Superior LIS Teachers Say about Superior LIS Teaching, Plus Comments from Six Knowledgeable Observers. » *Journal of Education for Library and Information Science*, 39 (3), p. 183-194.
- Deschatelets, G. (1988). « Méthodes d'enseignement et outils d'aide à la formation à la recherche documentaire automatisée. » in Savard, R. (éd.). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988*. [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, p. 429-465.
- Fontaine, F.; Bernhard, P. (1988). *Principes directeurs pour la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*. Programme général à d'information UNISIST. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 128 p.
- Harcourt, K.; Neumeister, S.M. (2002). « Online Distance Learning with Cataloging Mentors : The Mentor's Viewpoint ». *Cataloging and Classification Quarterly*, 34 (3), p. 293-298.
- Ibn Lkhayat, N. (1988). « Le stage, élément de formation en sciences de l'information dans les pays périphériques : cas du Maroc. » in Savard, R. (éd.). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988*. [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, p. 511-523.

- Odhiambo, F.; Stephens, D.; Goulding, A.. (2002). « Teaching and Assessment Methods in UK Information Science : A Ten Year Review of Professional and Scholarly Journal Content and Predictions for 2011. » *Education for Information*, 20, p. 183-198.
- Rousseau, J.-Y. (1997). *Étude descriptive de la contribution du stage à la formation professionnelle initiale des archivistes au Québec de 1983 à 1994*. Montréal : Département de didactique, Université de Montréal. 296 p. [Thèse de Ph.D.]
- Sabor, J.E.; Ricardo, N. (1969). *Méthodes d'enseignement de la bibliothéconomie*. Paris : UNESCO. 154 p.
- Savard, R. (éd.). (1988). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988*. [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal. xiii-538 p.
- Shannon, D.M. (1998). « Effective Teacher Behaviors in Higher Education and in LIS Education Programs : A Review of the Literature. » *Journal of Education for Library and Information Science*, 39 (3), p. 163-174.
- Slaviae, A. (2001). « L'enseignement de la classification au sein d'un cursus moderne et stable en bibliothéconomie et sciences de l'information : l'exemple de la Croatie ». 67^e Congrès de l'IFLA. Boston, États-Unis, 16-25 août 2001. Page consultée le 28 juillet 2005. Adresse URL : <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/030-142f.pdf>.
- Sow, M. (2002). « La formation des bibliothécaires de référence à l'École des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar ». 68^e Congrès de l'IFLA. Glasgow, Écosse, 18-24 août 2002. Page consultée le 28 juillet 2005. Adresse URL : <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/003-128f.pdf>.
- Tague, J. (1988). « The Evolution of the Seminar Method. » in Savard, R. (éd.). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988*. [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, p. 185-194.
- Turner, J.M. (2003). « Teaching the Use of Publicly-Available Formats for Multimedia as Part of a Library School Curriculum : The Vision and the Reality ». 69^e Congrès de l'IFLA. Berlin, Allemagne, 1-9 août 2003. Page consultée le 28 juillet 2005. Adresse URL : <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/037e-Turner.pdf>.
- Vickery, B.C. (1977). *The Use of On-Line Search in Teaching : An Assessment of Projects Carried Out by UK Schools of Library and Information Studies*. London : British Library. 43 p.

Warner, A.S. (1999). « Teaching About Library Budgets ». *The Bottom Line : Managing Library Finances*, 12 (1), p. 19-21.

Yacine, B. (1988). « L'enseignement théorique et pratique de la bibliothéconomie à l'Institut de bibliothéconomie et sciences documentaires d'Oran. » in Savard, R. (éd.). *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information : Comptes rendus du premier Colloque conjoint entre l'Association internationale des Écoles de sciences de l'information (AIESI) et l'Association for Library and Information Science Education (ALISE), Montréal, Canada, 25-27 mai 1988.* [Montréal] : École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, Université de Montréal, p. 525-538.

**FICHES ANNOTÉES SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES
EN SCIENCES DE L'INFORMATION**

FICHE ANNOTÉE : ACTIVITÉ DE FORMATION DES UTILISATEURS

Employé pour :

Développement de formation pour les utilisateurs

Observation d'une activité de formation avec une grille d'observation

Description :

Cette pratique pédagogique consiste à élaborer des activités de formation des utilisateurs dans un service d'information ou dans une bibliothèque. Voici deux travaux autour de la formation des utilisateurs :

1. Développement d'une activité de formation (par Gilles Deschatelets)

Il s'agit d'une mise en situation. Les étudiants sont appelés à développer une formation à l'utilisation de l'information qui comporte plusieurs activités (dont chacune est pondérée séparément) :

- Étape 1. Choisir et évaluer un tutoriel (15%)
 - Étape 2. Choisir, assister et évaluer une session de formation (15%)
 - Étape 3. Bâtir un tutoriel (sur PowerPoint ou sur papier) :
 - Choix d'un problème à résoudre, clientèle visée, à quel niveau, ce qu'il faut apprendre
 - Préparation d'un plan de la formation : problème, objectif, durée, comment la faire, mesure de l'impact de la formation, auditoire
 - Étape 4. Donner la formation :
 - Consigne : les étudiants dans la salle se transforment en l'auditoire visé
 - La séance est partagée : 30 minutes de formation + 30 minutes de questions et d'échanges
 - Il faut prévoir des travaux pratiques à faire faire à l'auditoire (sur papier)
 - Une grille d'évaluation est remplie par : les étudiants dans la salle, les étudiants qui donnent la formation et l'enseignant
- (Étapes 3 et 4 : 55%)

2. Observation d'une activité de formation (par Paulette Bernhard)

Il s'agit de mener une activité d'observation sur le terrain, après avoir pris un rendez-vous avec la personne responsable de la formation. L'étudiant doit présenter un compte rendu oral en classe (10%) et doit remettre une grille remplie (formulaire conçu et remis par l'enseignant aux étudiants), des annexes et un commentaire personnel d'une page (90%).

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6315 Formation des utilisateurs⁴ – M2 (Paulette Bernhard) (Gilles Deschatelets)

Application :

Taille de l'équipe :

- Travail individuel (observation d'une activité) (Bernhard)
- Équipe de 2 étudiants (développement d'une activité) (Deschatelets)

Temps de réalisation :

- Durant la session

Lieu de réalisation :

- En milieu de formation et à la maison (Bernhard)

⁴ Comme c'est le cas pour d'autres cours de l'EBSI, le cours "BLT6315 Formation des utilisateurs" a été donné dans des sessions différentes par des enseignants différents dont Mme Paulette Bernhard et M. Gilles Deschatelets.

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours :

- 1 fois

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique est une méthode d'évaluation. La pondération du travail a été mentionnée dans la section "Description".

Correction faite par :

- L'enseignant

Correction faite selon :

- Des critères d'évaluation prédéfinis et communiqués aux étudiants (Bernhard)
- Une grille d'évaluation (Deschatelets)

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée, mais appréciée par les étudiants.

Avantages :

Le développement d'une activité de formation donne aux étudiants un contexte où ils voient les problèmes et l'utilité de la formation. Lors de leurs présentations, les étudiants obtiennent un feed-back de l'auditoire. De plus, ils apprennent à faire passer un message avec un outil (ex. : PowerPoint) (Deschatelets).

Lorsqu'il s'agit « d'observer" une activité de formation, la pratique permet de développer le sens critique chez les étudiants face à une activité donnée. Ils voient un professionnel en action et s'imaginent dans la même situation. De plus, lors des présentations en classe permettent une mise en commun de ce qui a été observé dans différents milieux : scolaire, collégial, universitaire, ce qui élargit la vision des activités de formation chez les étudiants (Bernhard).

Limites :

L'exercice demeure une mise en situation, donc irréel (notamment pour l'auditoire lorsque le groupe qui présente aurait visé un auditoire trop spécialisé). L'idéal est d'avoir un vrai auditoire pour que la mise en situation soit plus réelle (Deschatelets).

Le défi est de trouver des sessions de formation où les professionnels acceptent que les étudiants les observent (Bernhard).

Recommandations :

Il faudrait marier cette activité avec une recherche commanditée pour avoir un vrai auditoire (Deschatelets).

Il faut bien choisir les milieux à observer. De plus, il ne faut pas fournir les observations aux personnes observées, cela rassure les étudiants car évite le biais. Si l'on communique ces observations, il y a risque de "perdre" certains milieux qui n'apprécieront pas les observations faites (Bernhard).

Il est important de se créer une banque de contacts avec les professionnels et de maintenir ces contacts (Bernhard).

Lien avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec :

- Les exposés magistraux
- Les lectures obligatoires
- L'inscription obligatoire à une liste de discussion dans le domaine
- Les conférenciers invités sur des aspects précis (ex. : tutoriel) (Deschatelets)
- Le travail sur la conception et l'élaboration d'une activité de formation pour une clientèle donnée (Bernhard).

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : APPRENTISSAGE PAR PROJET

Employé pour :

Étude sur le terrain

Intervention ponctuelle en milieu de travail

Pédagogie par projet

Description :

« Le projet est une activité de synthèse qui est soit multidisciplinaire, soit monodisciplinaire. Les mandats confiés aux apprenants pour la réalisation du projet sont complexes, signifiants et stimulants. Les tâches sont généralement issues de la pratique professionnelle. Les formes du projet sont variées, et parmi les plus fréquemment mises en place, on retrouve entre autres : les études de besoins ; le développement d'innovations; la création d'œuvres; la recherche, en réponse à des besoins particuliers, à des attentes d'une entreprise ou d'un organisme social. (...) »

Le projet correspond généralement à l'atteinte de plusieurs objectifs ou au développement de plusieurs compétences, ce qui entraîne une étendue de l'activité sur une longue période (cinq à six semaines ou plus). L'envergure du projet est donc variable et directement en lien avec les objectifs poursuivis. Le projet est habituellement réalisé en équipes d'environ quatre étudiantes et étudiants, mais cela dépend du contexte. Le projet favorise le passage de la théorie à la pratique. En effet, le recours au projet comme activité permet, notamment, la mise en œuvre de savoir-faire pratiques et vise l'apprentissage dans l'action et dans la création, tout en fournissant à l'apprenant une perspective professionnelle. » [Dubeau, A. (2002). «L'apprentissage par projets», *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no. 6, p. 4-5. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_6/approjet.html]

En fonction de notre échantillon d'enquête, il ressort que la méthode de l'apprentissage par projet consiste à faire faire aux étudiants une expérience sur le terrain. Les étudiants, regroupés en équipes de 2, 4 ou 6, effectuent une étude du milieu en examinant tous les volets de la chaîne documentaire, qu'il s'agisse des fonctions bibliothéconomiques (BLT6124, BLT6305) ou archivistiques (BLT6111), et en se familiarisant avec les outils de gestion existants. Ils doivent en tirer des conclusions pour une seule organisation (BLT6111, BLT6124), ou encore pour deux organisations (BLT6124) ou pour deux systèmes bibliothéconomiques (BLT6305) dans une perspective comparée. Dans certains cas, ils doivent suggérer des interventions (BLT6111). Chaque équipe d'étudiants doit rédiger un rapport de leur étude. L'ensemble des rapports fait par la suite l'objet d'une publication (BLT6305).

Les particularités de la pratique de l'apprentissage par projet, selon les cours, sont les suivantes :

BLT6111 : Les étudiants, en équipes, effectuent dans une organisation une série de projets touchant l'un ou l'autre aspect de la gestion des archives (analyse des besoins, évaluation des archives, classification des archives, etc.) et se familiarisent avec l'application de certains instruments (calendrier de conservation, plan de classification, etc.). Après l'examen de la situation, les étudiants doivent suggérer des interventions. Dans les années antérieures, les étudiants touchaient à tous les volets de la gestion des archives par rotation. En 2004-2005, toutefois, chaque groupe d'étudiants se consacre à un volet spécifique. L'activité a déjà été réalisée dans des milieux où il n'y avait pas de service d'archives mais, en 2004-2005, elle s'est tenue dans un service d'archives bien organisé. L'objectif sous-jacent à cette activité est de permettre aux étudiants de vivre une expérience en milieu de travail avant de réaliser le stage.

BLT6124 : Les étudiants, en équipes, vont sur le terrain (dans une bibliothèque) vérifier un certain nombre d'éléments à partir d'une grille d'analyse. Ils sont amenés à couvrir tous les aspects de la chaîne documentaire et en voient donc toutes les étapes. L'étude sur le terrain peut se faire dans une perspective comparée (deux milieux) ou non (un milieu) : les étudiants doivent d'abord se documenter sur le milieu à étudier puis se rendre sur le terrain. L'enseignant indique clairement aux étudiants la procédure détaillée pour aborder le milieu (de la prise de contact aux remerciements), considérant qu'ils représentent l'EBSI,

et s'assure que cela est fait conformément à la procédure. Les étudiants doivent indiquer à l'enseignant trois choix de milieux, mais ils n'ont pas nécessairement le premier choix car l'enseignant doit s'assurer que tous les types de milieux sont couverts pour une meilleure représentativité.

BLT6305 : Le projet permet aux étudiants d'effectuer une recherche de bibliothéconomie comparée entre deux systèmes de bibliothèques, généralement celui du Québec et celui d'un pays francophone (en 2004-2005, la Suisse francophone). Les étudiants doivent établir un état de la question puis en tirer des conclusions. Ils doivent tout d'abord faire leur collecte d'information au Québec, puis vont dans le pays choisi pour faire une nouvelle collecte d'information sur place. De retour au Québec, ils font la rédaction de leur rapport. Cela donne lieu à une publication et, en prévision de celle-ci, le projet se poursuit généralement après la session pour préparer une version révisée des rapports.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6111 Politique de gestion des archives – M2 (Jacques Grimard)

BLT6124 Les bibliothèques et leurs publics – M2 (Réjean Savard)

BLT6305 Bibliothèques publiques – M2 (Réjean Savard)

Application :

Taille de l'équipe :

- Équipes de 4 à 6 étudiants (BLT6124). La taille de l'équipe varie en fonction du nombre d'étudiants inscrits au cours et du nombre de milieux à couvrir.
- Équipes de 2 étudiants (BLT6111, BLT6305). Chaque équipe travaille sur un aspect, de manière que tous les aspects soient couverts (BLT6111, BLT6305) mais certaines années les équipes ont l'occasion de travailler à tous les aspects (BLT6111).

Temps de réalisation :

- Toute la session (BLT6111, BLT6124, BLT6305). Dans le BLT6305, le projet se réalise généralement à la session d'hiver mais peut dépasser le cadre de celle-ci (par exemple, la remise de la version finale peut se faire en mai, et la préparation d'une version définitive prête pour la publication peut se faire pendant l'été).

Lieu de réalisation :

- À la maison et dans le milieu choisi (BLT6111, BLT6124)
- En classe, à la maison et dans les milieux choisis au pays et à l'étranger (en Suisse francophone en 2004-2005) (BLT6305)

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas. Dans le BLT6124, le professeur met à la disposition des étudiants des exemples de travaux des années passées.

Fréquence dans le cours:

- 1 fois (BLT6111, BLT6124, BLT6305). La réalisation de ce projet constitue l'essentiel du cours (BLT6111, BLT6305).

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique est évaluée : 50-60% de la note du cours (BLT6124), 100% de la note du cours (BLT6111, BLT6305).

Correction faite par :

- Le correcteur effectue la correction en appliquant les critères de la grille d'évaluation, et le professeur revoit les travaux (BLT6124)
- L'enseignant (BLT6111, BLT6305)

Correction faite selon :

- Grille d'évaluation (BLT6111, BLT6124). Dans le BLT 6111, cette grille est transmise aux étudiants de même que la structure du rapport qu'ils doivent préparer.
- Grille générale d'évaluation, un peu comme pour un travail de recherche qui serait effectué dans le BLT 6850 Recherche individuelle en M2 (BLT6305).

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session. De plus, dans le BLT6111, l'enseignant fait un bilan de cette activité avec ses étudiants.

Avantages :

Les projets choisis par les enseignants permettent aux étudiants d'aller au-delà de la théorie et de voir la réalité puisqu'ils ont un contact approfondi avec un ou deux milieux de travail. Cela prépare aussi les étudiants au stage qu'ils doivent effectuer lors de leur dernière session au programme. Il s'agit en quelque sorte d'un stage préliminaire.

Dans le BLT6124, le fait que les étudiants n'aient pas nécessairement leur premier choix de milieu leur fait découvrir une réalité qu'ils connaissent moins et leur ouvre donc des perspectives. Dans le BLT6305, les étudiants vivent une expérience internationale très enrichissante qui les motive beaucoup; cela leur permet de s'ouvrir sur le monde et de commencer à se créer un réseau professionnel à plus large échelle.

Limites :

Phénomène relativement récent, la disponibilité des milieux est dorénavant quelque peu problématique : les professionnels de l'information sont surchargés et ont moins de disponibilité (BLT6124). Par ailleurs, les conditions de réalisation du projet dans certains milieux peuvent s'avérer très variables (par exemple, l'espace suffisant pour permettre à un groupe d'étudiants de travailler tous en même temps, ou encore l'accessibilité parfois restreinte aux documents mis à la disposition des étudiants (BLT6111).

Il est dommage que certains étudiants n'aillent pas au-delà de la grille d'analyse remise par l'enseignant pour les aider à la réalisation de leur travail (par ex. : BLT6124).

Il est parfois difficile de concilier les assises théoriques avec la pratique. Dans la réalisation d'un projet de bibliothéconomie comparée à échelle internationale (BLT6305), on contrôle moins bien le fait de couvrir en détail l'ensemble de la matière, et certains éléments peuvent ne pas être vus de manière exhaustive. Enfin, il y a des limites de temps.

Il s'agit d'une formule très exigeante pour l'enseignant.

Recommandations :

Il faut très bien planifier l'intervention des étudiants dans le milieu de travail, puis très bien encadrer ceux-ci afin que les différents aspects étudiés soient harmonisés et que cela suscite des propositions d'interventions utiles pour le milieu (BLT6111).

Dans le BLT6124, la grille d'analyse est très importante pour la réalisation de l'étude sur le terrain (c'est vraiment l'outil d'analyse), et il faut donc bien la développer avec les étudiants.

Pour la réalisation d'un projet à échelle internationale (BLT6305), l'enseignant doit avoir un bon réseau de contacts et une bonne vision de ce qui se passe dans le pays visité (ou, à tout le moins, faire une bonne recherche sur le pays visité). L'enseignant doit bien savoir dans quoi il s'engage. Il doit avoir un bon sens de l'organisation, des contacts pour le financement du projet; en bref, de l'expertise dans la gestion de projet.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec les pratiques suivantes :

- Visites sur le terrain, au Québec et à l'étranger (BLT6305)
- Conférenciers invités, au Québec et à l'étranger (BLT6305)

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : COMPTE RENDU DE LECTURE

Employé pour :

Élaboration du schéma de concepts d'une lecture obligatoire

Évaluation de lecture

Rapport de lecture

Résumé critique (d'un article)

Résumé de lecture

Description :

De manière générale, cette pratique pédagogique consiste à faire résumer aux étudiants un ou des textes (articles ou chapitres de monographies) qui sont proposés par l'enseignant. L'objectif est de donner l'occasion aux étudiants de lire un ou des textes en profondeur et d'en extraire la problématique et les idées principales. Dans certains cas, les étudiants doivent aussi relever les points forts et les points faibles du texte, ou encore compléter l'argumentation d'un texte en s'appuyant sur d'autres textes, et/ou donner leur évaluation globale du texte. Chaque compte rendu peut porter sur un seul texte ou sur plusieurs. Les comptes rendus sont liés à la progression du cours s'il y en a plus d'un à réaliser durant la session. Pour un seul texte, l'enseignant peut demander un compte rendu de 2-3 pages ou de 4-5 pages. Pour un ensemble de 3 à 4 textes, l'enseignant peut demander un compte rendu variant de 2-3 pages à 6-7 pages.

Le compte rendu prend le plus souvent la forme d'un texte suivi. On retrouve toutefois un cas où il est représenté sous forme d'un schéma de concepts accompagné de commentaires, et un autre cas où il prend la forme de diapositives PowerPoint. Les comptes rendus sont souvent accompagnés par un exercice de partage des connaissances entre les étudiants, à l'occasion de présentations orales formelles (accompagnées ou non du support PowerPoint) ou de discussions pouvant prendre la forme de débats.

Les particularités, selon les cours, sont les suivantes :

BLT6051 : Les étudiants, en équipe, doivent préparer l'élaboration d'un schéma de concepts d'une lecture obligatoire. Ce travail a pour objectif d'assurer l'assimilation des idées et des informations présentes dans l'une des lectures obligatoires. Il s'agit de produire un schéma structuré des concepts présents dans le texte, c'est-à-dire une représentation visuelle reflétant l'importance relative des concepts dans le texte et identifiant leurs relations. Dans un premier temps, chaque membre de l'équipe élabore son propre schéma, lequel est remis avec le travail de l'équipe. Dans un deuxième temps, les schémas individuels sont mis en commun puis discutés pour en arriver à un seul schéma faisant consensus, qui est présenté en classe, sur acetate, par le porte-parole de l'équipe (en 5 minutes) au jour prévu en début de session. Chaque membre de l'équipe doit également rédiger un commentaire qui, d'une part, donne une appréciation personnelle argumentée du texte et, d'autre part, explique sur quels aspects principaux son schéma personnel diffère de ceux des autres membres de l'équipe et précise sa position en regard du schéma commun et du processus de concertation.

BLT6111, BLT6112 : Chaque compte rendu fait la synthèse de 3 à 4 articles, et ce, en 500 à 750 mots. Cela implique pour l'étudiant de faire la lecture des articles, de rédiger un compte rendu, puis de partager ses connaissances avec les collègues en classe.

BLT6113, BLT6114 : Les étudiants doivent faire un résumé critique d'un article proposé par l'enseignant. Ensuite, ils doivent réfuter ou compléter l'argumentation de ce texte à l'aide de 3 autres textes. Le tout représente un travail de 6 à 7 pages. L'enseignant suggère aux étudiants de suivre les directives du *Cahier de méthodologie* de l'UQAM.

BLT6121 : L'enseignant assigne des textes aux étudiants qui doivent travailler en équipe. Leurs tâches consistent à : (1) préparer un compte rendu de lecture de 2 à 3 pages, signé par tous les étudiants de

l'équipe; (2) envoyer leur compte rendu à tous les étudiants de la classe (il y a aussi un exemplaire mis à la réserve de la bibliothèque); (3) faire une présentation orale de leur compte rendu, en 5 minutes, à la date où leur thématique est abordée dans le cours (le calendrier des thématiques est déterminé dès le début du cours, dans le plan de cours); (4) lors de la présentation orale, ils doivent répondre aux questions du professeur et de tous les autres étudiants. Lors de la présentation orale, l'enseignant contrôle là où les questions doivent aller en faisant la répartition des questions. Les étudiants doivent faire le lien entre les différents textes.

BLT6144 : Les étudiants doivent préparer l'évaluation d'une lecture obligatoire qui sera présentée oralement aux collègues de la classe, cette présentation étant suivie d'un débat. La liste des lectures est disponible lors du deuxième cours. L'évaluation fait l'objet d'une présentation orale à l'aide de PowerPoint (6 diapositives maximum). Cette présentation doit mettre en évidence la problématique, les points forts, les points faibles, et l'évaluation globale de l'étudiant. L'étudiant doit remettre son document (une page seulement, impression 6 diapositives par page) à chacun de ses collègues et à l'enseignant avant la présentation. À la suite de sa présentation, l'étudiant anime une discussion (5 à 10 minutes) où il agit comme modérateur d'un débat sur le thème de sa présentation avec les autres étudiants.

BLT6337 : L'enseignant propose un programme de lectures par thématique, ce qui est en lien avec la formule de séminaire utilisée dans son cours : chaque texte est assigné à un étudiant qui doit en rédiger un compte rendu de 2 pages puis l'envoyer aux autres étudiants du cours. Lors du séminaire (qui a lieu aux deux semaines), l'enseignant pose des questions sur chaque texte.

BLT6372 : Les comptes rendus portent sur des textes théoriques ou méthodologiques. En 4 à 5 pages, les étudiants doivent faire ressortir les idées essentielles du texte, faire un compte rendu assez personnel, faire ressortir ce qui les a frappé.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

- BLT6144 Systèmes d'information corporatifs – M2 (Christine Hiller)
- BLT6051 Information, institutions et société – M1 (Paulette Bernhard)
- BLT6111 Politique de gestion des archives – M2 (Jacques Grimard)
- BLT6112 L'évaluation des archives – M2 (Jacques Grimard)
- BLT6113 Description et repérage des archives – M2 (Louise Gagnon-Arguin)
- BLT6114 Typologie des documents d'archives – M2 (Louise Gagnon-Arguin)
- BLT6121 Organisation : ressources d'information – M2 (Michèle Hudon)
- BLT6337 Organisation des connaissances – M2 (Michèle Hudon)
- BLT6372 Aspects internationaux et comparés de l'information – M2 (Marcel Lajeunesse)

Application :

Taille de l'équipe :

- Travail individuel de manière générale. Les particularités sont les suivantes :
 - parfois par groupes de 2 étudiants si le texte est plus volumineux (BLT6337)
 - travail individuel (schéma personnel, commentaire personnel) complété par un travail d'équipe de 3 à 4 étudiants (schéma commun) (BLT6051)
- Travail d'équipe de 3 à 4 étudiants (BLT6121)

Temps de réalisation :

- Les présentations en classe débutent la troisième semaine de cours (BLT6051)
- 3 semaines par compte rendu (x 4 comptes rendus) (BLT6111, BLT6112)
- 1 mois et demi (BLT6113, BLT6114)

- D'une semaine à trois mois, en fonction de l'échéancier des thématiques et donc des remises de comptes rendus de lecture (BLT6121, BLT6144)
- Au cours de la session (BLT6372)

Lieu de réalisation :

- À la maison, et présentation en classe dans certains cas

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours:

- 1 fois (BLT6113, BLT6114, BLT6144, BLT6051)
- 1 ou 2 fois (BLT6121)
- 2 fois (BLT6372)
- 4 fois (BLT6111, BLT6112)
- Plusieurs fois (BLT6337)

Évaluation de l'apprentissage :

De manière générale, les comptes rendus de lectures sont évalués, et comptent pour 10% à 40% de la note totale du cours. L'enseignant se charge de l'évaluation des comptes rendus. La méthode utilisée pour évaluer les comptes rendus comporte des critères ou une grille d'évaluation qui sont communiqués aux étudiants.

Correction faite par :

- L'enseignant

Correction faite selon :

- Grille d'évaluation (BLT6113, BLT6114, BLT6121, BLT6337).
- Critères précis prédéfinis et communiqués aux étudiants dans le plan de cours ("Critères d'évaluation et poids attribué aux différents éléments"). De plus, l'enseignant élabore, pour chaque lecture proposée aux étudiants, un plan des concepts pour fin de correction (BLT6051).
- Critères décrits dans l'énoncé du travail. L'évaluation de la présentation orale est faite par l'enseignant selon la grille de Chassé et Prément. (BLT6144)
- Évaluation de la qualité de la synthèse et en fonction du texte original (BLT6111, BLT6112, BLT6372).

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de session.

Toutefois, certains enseignants font aussi une évaluation avec leurs étudiants au cours de la session :

- Évaluation de la pratique dans la section « appréciation personnelle » du travail (BLT6051).
- Le professeur en parle avec les étudiants (BLT6111, BLT6112).
- À la mi-session, le professeur demande aux étudiants d'indiquer sur une feuille 3 points forts et 3 points à modifier; cette évaluation est toujours très appréciée par les étudiants (BLT6121).

Avantages :

Cette pratique pédagogique permet aux étudiants de faire des lectures, d'entendre parler d'autres textes et de connaître les principaux auteurs dans le domaine. Dans certains cas (BLT6113, BLT6114), cela permet à l'enseignant de regrouper 4 textes sur un même thème. Les étudiants se rendent compte de l'intérêt de cette pratique. Cela permet aussi aux étudiants de « rentabiliser » leurs lectures, tout en leur permettant d'apprendre à aller chercher rapidement l'information utile dans un texte.

C'est un excellent exercice qui est aussi un outil dynamisant si tous les étudiants jouent le jeu. Quand il y a plus d'un compte rendu, les enseignants voient la progression des étudiants pendant le trimestre.

C'est une formule qui fait participer les étudiants sans trop prendre de temps du cours. Cela permet aussi de bien prendre le pouls de la classe.

C'est une pratique pédagogique qui crée de la solidarité entre les étudiants, car c'est une façon juste d'équilibrer le travail et tout le monde doit faire à la fois un compte rendu et une présentation orale.

Les comptes rendus de lectures obligent les étudiants à lire attentivement le texte qui constitue un élément d'apprentissage. Les étudiants peuvent développer une bonne maîtrise du texte lu, des concepts et des conclusions. Cela les prépare à mener une réflexion qui dépasse la simple application d'un instrument, tout comme cela les prépare à une dimension non négligeable du travail professionnel, car ils devront présenter des synthèses dans le cadre de leurs responsabilités.

Cette pratique pédagogique permet aussi de discuter des textes en classe. Cela permet une confrontation et une assimilation des idées car les représentations du même texte sont différentes selon les différentes personnes.

Lorsque les étudiants font une présentation de leurs comptes rendus en classe : cela est un bon exercice pour eux, et la classe est un bon endroit pour s'essayer. Il est important pour les étudiants d'être capables de présenter de façon claire et précise des articles souvent longs.

Limites :

Les étudiants peuvent ressentir qu'il s'agit d'un travail *imposé*.

Il est arrivé que les étudiants ne lisent pas à fond les 3 autres textes servant à réfuter ou à compléter l'argumentation du texte principal qu'ils avaient à lire (par ex. : BLT6113, BLT6114). Par ailleurs, si les autres étudiants ne font pas la lecture du texte qui est présenté en classe par leur collègue, ils n'auront pas beaucoup de questions à poser.

On ne peut prétendre que les étudiants maîtrisent réellement les articles qu'ils lisent. Les étudiants ne perçoivent pas nécessairement la valeur du texte, ni toutes les nuances, et ils peuvent aussi en faire une mauvaise interprétation, ce qui fait que les textes ne sont parfois pas exploités à leur pleine valeur.

Il y a certaines difficultés à planifier toutes les lectures sur l'ensemble des cours, à trouver des lectures de degré de difficulté similaires qui ont la même importance, et à proposer des lectures en français et en anglais.

Les travaux sont longs à corriger, cela requiert une logistique énorme (par ex. : BLT6051 pour l'élaboration d'un schéma de concepts d'une lecture obligatoire).

Recommandations :

Il est très important de bien choisir les textes. Dans le cas du BLT6051, il serait utile de se faire aider par un assistant dans le choix des textes et dans l'élaboration des plans de concepts, de manière à ce qu'il y ait au moins deux plans par texte et, ainsi, deux points de vue différents.

Dans le cours BLT6144, il faut faire en sorte que les étudiants fassent les lectures sur un sujet différent (dans ce cas-ci, une technologie) du sujet étudié dans la pratique pédagogique du « dossier », et ce, pour diversifier leurs connaissances.

Il faut bien doser les textes pour que la charge de travail soit la même pour chaque équipe d'étudiants. Il est également important de bien calibrer l'exercice de lecture en fonction de la capacité d'absorption des étudiants et d'un niveau croissant de difficulté.

Il faut que l'enseignant connaisse bien les textes.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Selon les cours, il y a un lien avec les pratiques suivantes :

- Introduction au travail en équipe (BLT6051).
- Exposés magistraux (même thème que les lectures) (BLT6051, BLT6121).
- Utilisation obligatoire du logiciel PowerPoint pour la présentation d'une lecture obligatoire (le plan de concepts qui découle de la lecture est présenté avec PowerPoint) (BLT6051).
- Discussion de type séminaire sur les lectures (BLT6111, BLT6112).
- Exercices pratiques (BLT6121).
- Études de cas (BLT6144).
- Travail de synthèse (plan d'information intégré) (BLT6144).
- Formule « séminaire » utilisée par l'enseignant en classe (BLT6337).
- Discussions en classe : il y a un retour sur les textes en classe où les étudiants exposent brièvement les textes pour lesquels ils ont fait un rapport de lecture (BLT6372).

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : CONFÉRENCIER INVITÉ

Employé pour :

Nil

Description :

Il s'agit d'inviter quelques conférenciers durant la session pour : 1) illustrer les aspects pratiques et les réalités de la profession, ou 2) compléter des aspects théoriques du cours dans lesquels ils sont spécialisés. Les conférenciers invités présentent surtout des exposés magistraux, et font parfois des démonstrations de logiciels (BLT6131).

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6051 Information, institutions et société – M1 (Réjean Savard)
BLT6053 Sémiotique documentaire – M1 (n'existe plus) (Lyne Da Sylva)
BLT6122 Développement et gestion des collections – M2 (Éric Leroux)
BLT6124 Les bibliothèques et leurs publics – M2 (Réjean Savard)
BLT6131 Informatique documentaire avancée – M2 (Lyne Da Sylva)
BLT6133 Analyse documentaire avancée – M2 (Lyne Da Sylva)
BLT6305 Bibliothèques publiques – M2 (Réjean Savard)
BLT6347 Indexation et condensation automatiques – M2 (Lyne Da Sylva)
BLT6372 Aspects internationaux et comparés de l'information – M2 (Marcel Lajeunesse)

ARV1054 Organisation intellectuelle 1 – Certificat en archivistique (Diane Baillargeon)

Application :

Taille de l'équipe :

- Ne s'applique pas

Temps de réalisation :

- Ne s'applique pas

Lieu de réalisation :

- En classe

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours :

- Variable selon les cours (par exemple : 5 fois dans le BLT6122, 2 à 3 fois dans le BLT6372).

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique n'est pas une méthode d'évaluation en soi. Cependant, la matière transmise par les conférenciers invités est évaluée dans les examens ou les travaux de groupe, lorsque c'est possible, ou par le biais des rapports d'étonnement.

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée, mais appréciée par les étudiants.

Avantages :

L'attention des étudiants est maintenue notamment lorsque la conférence est liée à un travail évalué (par exemple : rapport d'étonnement). Ils sont, par le fait même, incités à poser des questions pertinentes à la fin.

Les conférenciers assurent un lien avec le monde professionnel en faisant connaître aux étudiants différents milieux documentaires, ce qui est important dans une école professionnelle.

Aussi, cette pratique donne-t-elle aux étudiants l'occasion d'écouter des conférenciers rares.

Limites :

La qualité des conférenciers (portée/contenu de leur propos) n'est pas garantie notamment lorsqu'on connaît peu le conférencier.

Le nombre élevé d'étudiants dans certains cours limite les discussions.

Le risque de tomber dans le "tourisme" lorsque le conférencier vient faire connaître son service.

Recommandations :

Bien connaître les conférenciers et s'assurer que la personne est "bonne oratrice".

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec les rapports d'étonnement (BLT6122).

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : CONSTRUCTION DE RESSOURCES WEB

Employé pour :

Nil

Description :

Il s'agit de construire une ressource d'information en environnement Web.

Exemples de ressources Web à réaliser :

- Construction d'un site Web simple (INU1001)
- Construction de pages Web sur différents aspects en fonction des besoins du projet *MIC (Moving Image Collections)*, par exemple (extrait du plan de cours Hiver 2005) (BLT6308):
 - a. automatisation de la mise à jour des bibliographies sur le catalogage et les métadonnées, et sur la préservation
 - b. étude sur la localisation du site MIC pour les francophones
 - c. évaluation du portail pour archivistes d'une perspective de l'utilisateur général : design, navigation, utilisabilité
- Construction d'un prototype d'un système d'information multimédia en environnement Web (BLT6336)

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6308 Documents visuels et sonores – M2 (James Turner)

BLT6336 Multimédia et hypermédia – M2 (James Turner)

INU1001 Introduction à l'information numérique – Certificat en gestion de l'information numérique (James Turner)

Application :

Taille de l'équipe :

- Travail individuel (BLT6308, INU1001)
- Généralement en groupe (BLT6308, BLT6336)

Temps de réalisation :

- Tout au long de la session (BLT6308, BLT6336)
- 4 semaines (INU1001)

Lieu de réalisation :

- En laboratoire (d'informatique documentaire)

Superviseurs/assistants :

- 1 auxiliaire (BLT6308, BLT6336)
- 2 à 3 superviseurs de laboratoire (INU1001)

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours :

- 1 fois

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique est une méthode d'évaluation (INU1001: 50% des notes allouées aux travaux pratiques ; BLT6308: 40% de la note totale du cours et BLT6336: 50% de la note totale du cours)

Correction faite par :

- L'auxiliaire d'enseignement. La validation finale est faite par l'enseignant.

Correction faite selon :

- Une grille d'évaluation (aspects obligatoires à couvrir, points supplémentaires accordés à ceux qui investissent davantage, l'utilisation de codes valides et propres).
- Pour le cours BLT6336, l'évaluation porte sur deux volets: le prototype et le rapport.

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée par les étudiants.

Avantages :

Cette pratique permet de lier la théorie à la pratique et de passer beaucoup de théorie sur la communication de l'information. Elle pousse les étudiants à faire une recherche documentaire et leur permet de pousser plus loin leurs habiletés et les connaissances déjà acquises.

Le travail permet d'encourager de bonnes pratiques telle que l'utilisation de codes valides et propres. De plus, c'est un travail qui est directement relié au monde du travail, ce qui donne une formation solide.

Incite les étudiants à avoir le défi de l'excellence

Limites :

Pour le cours BLT 6336, il est seulement possible de faire un prototype car faire un produit fini dans le cadre d'un cours de 3 crédits serait trop demandé. Toutefois, certains étudiants finissent le produit après la fin du cours.

Recommandations :

Insister sur les codes valides et propres (ce qui est une particularité de l'EBSI par rapport à certains autres programmes).

Laisser les étudiants choisir leur propre projet. En effet, il y a moins d'intérêt quand un seul projet est imposé (l'enseignant l'a déjà expérimenté).

Pousser les étudiants à l'excellence car le produit fini constitue une vitrine publique.

Encourager le travail en groupe parce que les talents et les efforts sont multipliés.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec :

- Les exposés magistraux
- Les exercices en classe
- Les visites de milieu de travail

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : ÉTUDE DE CAS

Employé pour :

Nil

Description :

L'étude de cas est définie comme une « proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. » (91)

[Chamberland, G.; Lavoie, L.; Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. xvi-176 p. (Formules pédagogiques)]

En fonction de notre échantillon d'enquête, il ressort que l'étude de cas consiste à faire résoudre des problématiques aux étudiants. Les cas sont présentés par écrit aux étudiants, et sont accompagnés de quelques questions auxquelles ils doivent répondre. Les cas portent sur des fonctions archivistiques (BLT6059) et sur l'application de technologies spécifiques en milieux corporatifs (BLT6144).

Les particularités de l'étude de cas, selon les cours, sont les suivantes :

BLT6059 : Pour traiter de deux fonctions archivistiques en particulier, l'enseignant soumet trois cas, en classe, aux étudiants. Ces cas consistent en des situations problématiques qu'ils doivent résoudre (par ex. : sur le thème de l'analyse des besoins). Deux fonctions archivistiques sont vues en profondeur dans le cours, et les étudiants doivent déjà avoir fait une lecture obligatoire sur cette fonction lorsqu'elle est abordée. L'étude de cas est accompagnée d'un quiz, réalisé en classe lui aussi, composé de trois questions portant sur la fonction archivistique étudiée.

BLT6144 : Le cas (décrit en une page) illustre l'application d'une technologie spécifique dans un contexte donné, suivi de trois questions auxquelles les étudiants doivent répondre. Chaque groupe d'étudiants répond à une question et présente sa réponse, en classe, aux autres étudiants. On examine dans chaque cours une technologie et les concepts qui lui sont associées, de même que son impact sur le professionnel de l'information. Les cas sont tirés d'un manuel spécialisé dans le domaine d'étude de l'enseignant.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6059 Archivistique et information documentaire – M1 (Carol Couture)

BLT6144 Systèmes d'information corporatifs – M2 (Christine Hiller)

Application :

Taille de l'équipe :

- Équipe de 2 ou 3 étudiants (BLT6144)
- Travail individuel (BLT6059)

Temps de réalisation :

- 30 minutes (BLT6059, BLT6144)

Lieu de réalisation :

- En classe (BLT6059, BLT6144)

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas. Il y a toutefois une discussion en classe à propos des différentes réponses possibles (BLT6144).

Fréquence dans le cours:

- 2 fois (BLT6059)
- Plusieurs fois, à raison de 2 études de cas par séance (BLT6144)

Évaluation de l'apprentissage :

Les étudiants sont évalués en fonction de leur participation. Dans le BLT6059, 5% sont alloués pour la participation aux deux études de cas. Dans le BLT6144, cela est intégré aux 10% de la participation en classe : l'enseignant prend des notes lorsque les groupes d'étudiants présentent leurs réponses en classe.

Correction faite par :

- L'enseignant (BLT6059, BLT6144)

Correction faite selon :

- La participation des étudiants (BLT6059, BLT6144)

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session.

Les enseignants font aussi une évaluation de cette pratique avec leurs étudiants :

- Évaluation informelle (oralement) au milieu de la session (BLT6059).
- Évaluation par l'enseignant auprès des étudiants, ce qui révèle qu'il s'agit d'une activité très appréciée par les étudiants (BLT6144).

Avantages :

La pratique de l'étude de cas permet aux étudiants de participer plus activement au cours et de discuter ensemble en classe, ce qu'ils apprécient (BLT6059, BLT6144). Les étudiants sont souvent contents de constater qu'ils sont capables de fournir une bonne proposition (BLT 6059).

L'étude de cas permet de concrétiser les concepts et donne aux étudiants l'occasion de voir comment la technologie est utilisée en affaires (BLT6144).

Limites :

Il peut y avoir une limite à la réalisation de l'étude de cas si la taille du groupe est trop grande (BLT6144).

Recommandations :

Il est très important que l'énoncé de l'étude de cas soit bien planifié afin de rendre le cas logique mais pas trop compliqué pour les étudiants. Les cas doivent être liés à la lecture obligatoire pour que les étudiants soient en mesure de donner une réponse intelligente (BLT6059).

Il est important de disposer d'une banque de cas spécifiques pour chaque technologie étudiée (BLT6144).

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

- Le quiz (BLT6059)
- La lecture obligatoire (BLT6059)
- Le travail pratique en laboratoire (BLT6059)
- Les exposés magistraux (l'étude de cas suit l'exposé magistral) (BLT6144)

- Le dossier : chaque semaine, il y a un étudiant qui connaît bien la technologie car c'est le thème de son dossier (BLT6144)

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : EXERCICE EN CLASSE

Employé pour :

Exercice pratique en classe
Petit exercice pratique en classe
Travail de groupe en classe

Description :

Les exercices faits en classe peuvent se faire individuellement ou en petits groupes, lorsqu'ils nécessitent une discussion. Pour les réaliser, les enseignants utilisent des outils (questionnaire, plan de classification, cahier d'exercices, etc.) et parfois des documents, selon la matière (documents d'archives, documents visuels, etc.).

À titre d'exemples, un exercice peut porter sur la rédaction d'une politique d'acquisition pour les documents visuels et sonores (critères, conservation, etc.) (BLT6308), sur la description de plans ou d'images (BLT6308), sur la description des documents d'archives (ARV1055), sur la structure d'un plan de classification où les étudiants doivent trouver des erreurs dans le plan et les justifier (ARV1054). Une simulation de design d'information peut, par ailleurs, faire l'objet d'un exercice en classe (BLT6336).

Dans le cours BLT6133, les exercices peuvent traiter des aspects suivants :

- L'indexation d'articles de périodiques en suivant une politique d'indexation
- L'appariement de textes et de résumés afin de mettre en application une théorie
- L'évaluation d'une politique d'indexation à l'aide d'une grille
- L'évaluation d'un index de livre

Dans le cours ARV1050, les exercices en classe peuvent, en outre, constituer des petits cas sur les aspects de la législation, l'identification de l'exemplaire principal et secondaire ou encore la hiérarchie d'un fonds d'archives.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6053 Sémiotique documentaire (n'existe plus) – M1 (Lyne Da Sylva)

BLT6133 Analyse documentaire avancée – M2 (Lyne Da Sylva)

BLT6308 Documents visuels et sonores – M2 (James Turner)

BLT6336 Multimédia et hypermédia – M2 (James Turner)

ARV1050 Introduction à l'archivistique – Certificat en archivistique (Jacques Grimard)

ARV1054 Organisation intellectuelle 1 – Certificat en archivistique (Diane Baillargeon)

ARV1055 Organisation intellectuelle 2 – Certificat en archivistique (Isabelle Dion)

Application :

Travail en équipe de 2 à 5 étudiants (BLT6053, BLT6133, BLT6308, ARV1050, ARV1055)

Travail individuel (ARV1055)

Temps de réalisation :

- 5 minutes pour chaque exercice (d'indexation, par exemple) (BLT6308, BLT6336)
- 30 à 40 minutes incluant la discussion qui suit la réalisation des exercices (ARV1050)
- 15 à 30 minutes (BLT6053, BLT6133, ARV1054)
- 1h30 (ARV1055)

Lieu de réalisation :

- En classe

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Oui, déposé à la bibliothèque ou au laboratoire d'archivistique (ARV1055)
- Oui, souvent un corrigé est proposé à la fin de l'exercice, alimenté par les commentaires des groupes dans la discussion qui suit (BLT6133). Il arrive qu'il y ait deux corrigés pour les exercices d'indexation.
- Non, mais correction faite en classe ensemble (BLT6308, BLT6336, ARV1054)
- Non, mais discussion sur les réponses possibles (ARV1050)

Fréquence dans le cours :

- 3 fois (BLT6053, BLT6133). Plusieurs fois dans les autres cours.
- Dans le cours ARV1055, quatre séances ne comportent que des exercices.

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique n'est pas une méthode d'évaluation pour plusieurs cours (BLT6053, BLT6133, ARV1050, ARV1054, ARV1055). Elle est considérée comme un moyen d'évaluation pour d'autres cours (BLT6308, BLT6336) où quelques points sont attribués aux exercices en classe, cependant ces exercices ne sont pas annoncés à l'avance.

Correction faite par :

- L'enseignant en classe (BLT6308, BLT6336)

Correction faite selon :

- Des critères prédéfinis (BLT6308, BLT6336).

Évaluation de la pratique :

Pour la plupart des cours, cette pratique est évaluée dans l'évaluation générale du cours.

Dans le cours ARV1050, c'est une activité relevée comme étant positive par certains étudiants. En ce qui concerne le cours ARV1055, les étudiants apprécient les exercices lorsqu'ils sont effectués avec des "vrais" documents et reproduisent alors une situation réelle.

Avantages :

En plus de mettre en pratique les notions théoriques expliquées dans le cours, les exercices en classe favorisent la discussion en classe et permettent aux étudiants d'aller chercher l'argumentaire et de comparer leurs réponses. Elle incite ainsi les étudiants à être actifs, plus critiques et à participer en classe. De plus, c'est une activité qui facilite l'étude pour les examens. C'est aussi une pratique qui dynamise le cours en permettant aux étudiants de s'y impliquer. Elle leur permet de s'approprier la matière plus efficacement.

Les exercices en classe nécessitant un effort de réflexion permettent de voir les limites de l'interprétation. Ils permettent, par la même occasion, de mieux établir la différence existant entre les cours techniques (de niveau cégep) et les cours universitaires où on élabore sur des concepts et où il existe des réponses « grises » (ARV1050).

Dans le cours ARV1055, les exercices portant sur la description des documents d'archives rapprochent les étudiants de la réalité du travail de l'archiviste.

Limites :

Le nombre élevé des étudiants peut être une limite à la bonne réalisation d'un exercice. La volonté de participer et de discuter des étudiants constitue une autre limite importante. Lorsque les étudiants refusent de participer, c'est l'enseignant qui donne les réponses. De plus, il est difficile d'évaluer le temps "parfait" pour la réalisation d'un exercice donné. Il arrive souvent que l'exercice doit être interrompu avant la fin.

Dans le cours ARV1050, les exercices en classe ne couvrent qu'une partie du sujet traité, il représente un début de questionnement.

Recommandations :

Plusieurs recommandations permettent de susciter l'intérêt des étudiants et améliorer les exercices faits en classe :

- Rendre les exercices en classe les plus intéressants que possible
- Pondérer les exercices pour que les étudiants s'investissent
- Réviser l'exercice chaque année en fonction des problèmes qu'on trouve ou de manière à refléter l'actualité
- Avoir un protocole où les objectifs des exercices sont explicités
- Faire des exercices courts de façon à ce que les étudiants aient le temps de le compléter
- Penser à trouver toutes les réponses possibles et accepter les réponses que les étudiants trouvent, dans certains cours, auxquelles l'enseignant n'aura pas pensé.

Pour le cours ARV1055, avoir des "vrais" documents pour les décrire étant donné que le cours se donne dans le cadre d'un programme pratique.

Les exercices couvrent des aspects variés qu'il serait probablement préférable de les réunir dans un seul travail (BLT6308, BLT6336)

Les exercices en classe sont perçus comme une excellente pratique pédagogique qui est appropriée pour les apprentissages de type procédural et complexe. Cela dit, les instructions doivent être claires (BLT6053, BLT6133).

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec :

- Les exposés magistraux (BLT6053, BLT6133, BLT6308, BLT6336, ARV1054)
- Les visites en milieu de travail (BLT6308, BLT6336)
- Les travaux pratiques en laboratoire (BLT6308, BLT6336, ARV1054, ARV1055)
- Les discussions en classe (BLT6053, BLT6133)

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : EXPOSÉ MAGISTRAL

Employé pour :

Cours magistral
Enseignement magistral

Description :

Un exposé consiste en une « présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels. » (37)

[Chamberland, G.; Lavoie, L.; Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. xvi-176 p. (Formules pédagogiques)]

Cette pratique pédagogique permet de transmettre la théorie. Dans le cours BLT6051, il est particulièrement important de donner des exposés magistraux puisqu'il n'existe pas de manuel pour le milieu québécois.

Dans les cours BLT6055 et BLT6121, les exposés magistraux sont appuyés sur des cahiers pédagogiques intitulés « Notes et exercices » qui contiennent des notes, des exercices et les corrigés des exercices. Les étudiants sont responsables de lire les notes et de faire les exercices avant les cours. Pendant le cours, l'enseignant donne des exemples complémentaires à ceux qui se trouvent dans les « Notes et exercices », et ce, à l'aide de PowerPoint.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

ARV1054 Organisation intellectuelle 1 – Certificat en archivistique (Diane Baillargeon)

ARV1020 Introduction à l'archivistique – Certificat en archivistique (ancien programme) (Louise Gagnon-Arguin)

ARV3030 Institutions et documents officiels – Certificat en archivistique (ancien programme) (Louise Gagnon-Arguin)

BLT6051 Information, institutions et société – M1 (Réjean Savard)

BLT6053 Sémiotique documentaire – M1 (Lyne Da Sylva) (ce cours n'existe plus)

BLT6055 Analyse et représentation documentaires 2 – M1 (Michèle Hudon)

BLT6059 Archivistique, information documentaire – M1 (Louise Gagnon-Arguin)

BLT6111 Politique de gestion des archives – M2 (Louise Gagnon-Arguin)

BLT6113 Description et repérage des archives – M2 (Louise Gagnon-Arguin)

BLT6114 Typologie des documents d'archives – M2 (Louise Gagnon-Arguin)

BLT6121 Organisation : ressources d'information – M2 (Michèle Hudon)

BLT6131 Informatique documentaire avancée – M2 (Lyne Da Sylva)

BLT6133 Analyse documentaire avancée – M2 (Lyne Da Sylva)

BLT6308 Documents visuels et sonores – M2 (James Turner)

BLT6336 Multimédia et hypermédia – M2 (James Turner)

BLT6347 Indexation et condensation automatiques – M2 (Lyne Da Sylva)

INU1001 Introduction à l'information numérique – Certificat en gestion de l'information numérique (James Turner)

INU1030 Préservation de l'information numérique – Certificat en gestion de l'information numérique (James Turner)

Application :

Taille de l'équipe :

- Ne s'applique pas

Les enseignants ont développé des stratégies pour la présentation des exposés magistraux, par exemple :

- PowerPoint est utilisé par plusieurs enseignants.
- Dans certains cours, les notes PowerPoint sont disponibles sur le site Web du cours en version HTML et Word (par ex. : INU1001, INU1030) ou sont remises aux étudiants (ARV1020, ARV3030, BLT6059, BLT6111, BLT6113, BLT6114).

Temps de réalisation :

- Les exposés magistraux occupent la durée entière du cours (3 heures), mais peuvent être assortis d'autres pratiques pédagogiques, comme des exercices pratiques, des travaux en laboratoire, des conférenciers invités, etc.

Lieu de réalisation :

- En classe

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours:

- Sur l'ensemble de la session

Évaluation de l'apprentissage :

De manière générale, cette pratique pédagogique n'est pas une méthode d'évaluation en soi, mais la matière transmise lors des exposés magistraux est sujette à examen. Pour les cours de M2, il n'y a souvent plus d'examens mais les travaux sont reliés aux exposés magistraux et permettent de valider la compréhension de celle-ci.

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session. Certains enseignants sondent aussi leurs étudiants pendant la session, par exemple :

- Poser des questions aux étudiants sur leur compréhension de la matière (par ex. : BLT6051).
- Demander aux étudiants, à la mi-session, d'indiquer sur une feuille 3 points forts et 3 points à modifier (par ex. : BLT6121).

Avantages :

Les exposés magistraux constituent encore la façon la plus rapide de présenter la matière. L'enseignant peut aller à son propre rythme, mieux contrôler le cours et décider dans quelle direction aller en fonction du temps alloué, s'assurant ainsi de pouvoir transmettre toute la matière.

Cela permet à l'enseignant de synthétiser et de structurer la matière, de manière à ce que les étudiants soient en mesure de bien la circonscrire. Dans le cas du BLT6051, cela permet aussi d'aider les étudiants à mieux circonscrire leur future profession, car la matière est très vaste.

Le fait d'utiliser des supports comme PowerPoint permet de mieux s'y retrouver car cela structure visuellement la matière pour les étudiants. De plus, l'utilisation de PowerPoint permet d'éviter de trop écrire au tableau et aussi d'avoir des images pour illustrer les propos. Certains enseignants fournissent aux étudiants, comme complément à l'exposé, un support imprimé (par ex. notes de cours, copie des transparents).

Les exposés magistraux sont considérés par les enseignants comme étant plus interactifs que les lectures qui permettraient elles aussi de transmettre la matière. En effet, les exposés magistraux permettent aux étudiants de poser des questions, de faire des commentaires, de discuter de la matière pendant le cours. Le non verbal exprimé par les étudiants, pendant les exposés magistraux, est également important.

Enfin, c'est une façon pour l'enseignant de transmettre aux étudiants sa motivation, son amour du domaine, grâce au contact direct et personnel pendant les cours.

Limites :

Ce n'est probablement pas la meilleure façon d'apprendre : « dire » est la première étape, mais « démontrer » est plus efficace, et « faire » l'est encore plus pour apprendre et retenir. Des travaux en équipes ou des groupes de discussion seraient utiles et permettraient l'assimilation des notions de manière plus approfondie, mais le temps manque étant donné qu'il y a beaucoup de matière à couvrir (par ex. : BLT6051).

Il est facile de perdre les étudiants, d'où le recours à des images et à des anecdotes. Cela peut devenir ennuyant si l'enseignant ne sait pas rendre sa matière intéressante. Il y a une difficulté à maintenir un enseignement de qualité durant toute la session, cela demande un effort constant.

Les enseignants n'ont pas vraiment une bonne idée de ce que les étudiants retiennent exactement des exposés magistraux et de ce qu'ils prennent en note à partir de l'information transmise verbalement. En fait, selon des études, les étudiants retiendraient seulement 20% de ce qui est dit.

Même si les exposés magistraux favorisent une certaine interaction entre l'enseignant et les étudiants, ils ne favorisent généralement pas une interaction très élevée. Les étudiants ont souvent tendance à rester assez passifs. Il y a des étudiants à qui cette pratique ne convient pas. De plus, cela maintient une certaine distance entre l'enseignant et les étudiants.

Parce qu'ils ont des exposés magistraux, certains étudiants ont l'impression qu'ils n'ont pas besoin de faire toutes les lectures.

Recommandations :

Il ne faut pas s'excuser de donner des exposés magistraux parce qu'ils ont leur place dans l'enseignement. L'utilisation de cette pratique pédagogique est toutefois à « doser », surtout dans le contexte de plusieurs cours de l'EBSI qui demandent un volet pratique. Il ne faut donc pas que ce soit la seule pratique pédagogique utilisée.

Cela demande une très bonne préparation et une très bonne planification : il n'est pas possible de réussir cette pratique sans avoir planifié l'ensemble des cours de la session.

On peut se demander quelle est la solution idéale entre le fait de remettre aux étudiants du matériel écrit ou non, entre écrire au tableau ou non ? Quand il y a du matériel écrit, il faut éviter de lire, éviter la monotonie, et garder le dynamisme (animation et ton de la voix). Quand on donne aussi les notes de cours, il faut trouver une position mitoyenne entre le fait de fournir les notes et s'assurer de la présence des étudiants aux cours.

Les enseignants doivent avoir une bonne connaissance et une bonne expertise de leur domaine. Par exemple, dans le BLT6051, l'enseignant doit bien connaître les différents types de bibliothèques. Souvent, il y a tellement de matière dans les cours que les enseignants doivent savoir doser la matière à transmettre.

Les enseignants doivent avoir de bonnes aptitudes de communication.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Cette pratique pédagogique est nécessairement en lien avec toutes les autres pratiques pédagogiques utilisées dans les cours (par ex. : visites de milieux, travaux pratiques).

Dans plusieurs cas, les enseignants recourent aussi à d'autres pratiques pédagogiques pendant la durée du cours (par ex. : exercices pratiques en classe, travaux pratiques en laboratoire, discussion).

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : LECTURE

Employé pour :

Lecture exploratoire
Lecture obligatoire

Description :

Cette pratique pédagogique consiste à faire faire des lectures (obligatoires ou exploratoires) aux étudiants avant le cours. Dans le cours BLT6054, les lectures ont pour objectif d'aider les étudiants à mieux assimiler la matière vue en classe dans les exposés magistraux. Les étudiants, pour leur part, vérifient s'ils ont bien compris leurs lectures.

Dans le cours ARV1055, deux articles sont donnés aux étudiants comme lectures obligatoires. Ces lectures sont considérées comme des compléments au cours, et sont sujettes à deux questions dans l'examen.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

ARV1055 Organisation intellectuelle 2 – Certificat en archivistique (Isabelle Dion)

BLT6054 Analyse et représentation documentaires 1 – M1 (Clément Arsenault)

Application :

Taille de l'équipe :

- Travail individuel

Temps de réalisation :

- Tout au long de la session

Lieu de réalisation :

- À la maison

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas, mais il y a un retour en classe lorsque l'enseignant pose des questions sur les textes lus (par ex. : ARV1055).

Fréquence dans le cours:

- Plusieurs fois (BLT6054)
- Deux fois (ARV1055)

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique n'est pas une méthode d'évaluation en soi. Toutefois, des questions sont posées sur les lectures dans l'examen (par ex. : ARV1055).

Évaluation de la pratique :

Cette pratique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session.

Avantages :

Les lectures permettent d'établir des bases pour les cours théoriques (par ex. : BLT6054).

Cela permet d'éviter la reprise du contenu des lectures en classe : les lectures sont alors utilisées comme compléments au cours, ou servent à introduire de nouveaux éléments d'information aux étudiants (par ex. : ARV1055).

Limites :

Plusieurs étudiants ne font pas les lectures (par ex. : BLT6054). Ces étudiants sont perdus lors du retour en classe et cela affecte le résultat de leur examen (par ex. : ARV1055).

Dans le cours BLT 6054, l'enseignant trouve qu'il est difficile d'intégrer des éléments d'évaluation à cette pratique.

Il est difficile de trouver le « bon » article au bon niveau (par ex. : BLT6054).

Recommandations :

Dans la mesure du possible, l'enseignant doit intégrer des éléments d'évaluation à l'activité de lecture (par ex.: demander aux étudiants de présenter en classe l'article lu). Cela serait valorisant pour les étudiants qui sentiraient qu'ils ne perdent pas leur temps (par ex. : BLT6054).

Il faut donner les lectures au début de la session (ARV1055).

Il faut choisir des textes de type « Bilan d'expérience » (ex.: application des RDDA dans un milieu archivistique), tout en évitant de donner des lectures sur des aspects techniques qui sont couverts par d'autres pratiques pédagogiques) (par ex. : ARV1055).

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec les exposés magistraux (BLT6054)

Lien avec l'examen (ARV1055)

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : QUESTIONS POPULAIRES

Employé pour :

Nil

Description :

Les étudiants sont appelés à élaborer des questions à développement sur toute la matière (deux questions / étudiant) qui pourront faire partie des questions d'examen. Les questions qui reviennent souvent sont retenues par l'enseignant. Les étudiants peuvent discuter de leurs questions en groupe avant de les soumettre à l'enseignant.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

ARV1055 Organisation intellectuelle 2 – Certificat en archivistique (Isabelle Dion)

Application :

Taille de l'équipe :

- Ne s'applique pas

Temps de réalisation :

- Ne s'applique pas

Lieu de réalisation :

- À la maison

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours :

- 2 fois

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique n'est pas une méthode d'évaluation en soi. Cependant, les deux questions retenues figureront à l'examen final.

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée, mais appréciée par les étudiants.

Avantages :

Cela permet aux étudiants de connaître à l'avance deux questions de l'examen, qu'ils préparent. Pour l'enseignant, cette pratique permet de constituer une base de questions potentielles pour les examens. Elle permet aussi de vérifier l'intérêt des étudiants pour la matière : les questions proposées par les étudiants portent souvent sur ce qu'ils ont bien compris.

Limites :

Requiert un groupe qui veut participer.

Recommandations :

Bien expliquer au départ les "balises" pour bien poser la question demandée, ce qui permet d'obtenir un ensemble homogène de questions.

Lien avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec l'examen.

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : RAPPORT D'ÉTONNEMENT

Employé pour :

Nil

Description :

Suite à l'intervention conférenciers invités, les étudiants sont appelés à rédiger un texte de 500 mots environ, par conférence (choix de trois conférenciers parmi les cinq). Le texte doit comprendre : le compte rendu de la conférence, la réaction de l'étudiant, ses impressions (et les raisons) quant à un élément de la présentation qui l'a étonné ou surpris.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6122 Développement et gestion des collections – M2 (Éric Leroux)

Application :

Travail individuel

Temps de réalisation :

- Au milieu de la session

Lieu de réalisation :

- À la maison

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- La pratique n'est pas vraiment évaluée, il s'agit d'un texte d'opinion. Un retour en classe est fait pour souligner les commentaires qui reviennent souvent.

Fréquence dans le cours :

- 3 fois

Évaluation de l'apprentissage :

15% de la note finale. Octroi de 5 points automatiquement pour chaque rapport (si non remis, 0)

Les copies sont lues par l'enseignant qui vérifie si les exigences du travail ont été atteintes.

Évaluation de la pratique :

Pratique non évaluée par les étudiants.

Avantages :

Cette pratique est perçue par l'enseignant comme très pédagogique. Elle garantit la présence des étudiants au cours, notamment dans un cours où il n'y a pas d'examen. Elle permet aussi de maintenir l'attention des étudiants et une prise de notes actives de leur part.

C'est aussi une pratique qui oblige à faire une réflexion sur le métier de bibliothécaire, de par les thèmes abordés par les conférenciers.

Limites :

Étant donné que cette pratique n'est pas vraiment évaluée, plusieurs étudiants font un minimum d'effort pour avoir les cinq points attribués à la remise du rapport.

La qualité des rapports est tributaire de la qualité des conférenciers. Parfois on ne peut pas rédiger le rapport d'étonnement si la conférence ne contient pas d'éléments surprenants ou à critiquer. Aussi, l'absence de l'un des conférenciers diminue-t-elle le choix pour les étudiants.

Recommandations :

S'assurer du bon choix des conférenciers et des thèmes.

Lien avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec les conférenciers invités.

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : RECHERCHE D'INFORMATION COMMANDITÉE

Employé pour :

Recherche commanditée
Semaine des bases de données

Description :

La recherche d'information commanditée consiste à mettre les étudiants en situations réelles de recherche d'information pour des clients, aussi appelés commanditaires. Dans les deux cas, les commanditaires proviennent de la communauté de l'Université de Montréal. La semaine des bases de données comporte la dimension de la pression du temps (durée d'une heure pour chaque commanditaire) alors que la recherche commanditée de plus longue durée se déroule sur une session complète, le commanditaire n'ayant pas de besoins urgents de recherche d'information. Dans les deux cas, les étudiants doivent faire une entrevue de référence avec le commanditaire et produire une bibliographie. En ce qui a trait à la recherche commanditée de plus longue durée, il s'agit d'une bibliographie annotée et analysée par l'étudiant.

Les particularités de la recherche d'information commanditée sont les suivantes en fonction des deux types d'activités :

BLT6452 – Semaine des bases de données : Il s'agit d'une mise en situation réelle qui se déroule sur une période de trois jours pendant laquelle les étudiants doivent répondre à tour de rôle aux besoins d'information de plusieurs commanditaires. Ils consacrent une heure à chaque commanditaire pour réaliser l'entrevue de référence, faire la recherche documentaire et produire une bibliographie. Cette activité leur permet d'expérimenter la pression du temps. L'enseignant mandate le groupe d'étudiants à assumer tous les volets de la réalisation de cette semaine des bases de données consacrée à faire des recherches documentaires gratuitement pour la communauté de l'Université de Montréal. L'activité couvre tous les volets de l'organisation et de la planification de l'activité, soit les aspects logistiques, la campagne de promotion, la tenue de l'entrevue de référence, la recherche documentaire sur des serveurs et sur CD-ROM, la production d'une bibliographie, et l'évaluation de l'activité par le commanditaire.

BLT6452 – Recherche commanditée : Il s'agit d'une mise en situation réelle qui se déroule sur toute la session. L'enseignant collabore avec les responsables de stages de l'EBSI pour trouver des commanditaires à l'Université de Montréal qui ont des besoins non urgents de recherche d'information. Deux étudiants s'occupent de chaque commanditaire pendant toute la session. Les tâches des étudiants consistent à faire une entrevue de référence avec le commanditaire, à élaborer une stratégie de recherche, à maîtriser les serveurs et les bases de données, et à produire une bibliographie annotée et analysée (maximum de 300 références). Dans le cadre de cette activité, un contrat est dressé avec chaque commanditaire. Le contrat prévoit notamment que les commanditaires sont disponibles pendant tout le trimestre pour les étudiants, qu'ils doivent évaluer toutes les références fournies par les étudiants, et qu'ils doivent répondre à des questions d'évaluation de l'activité à la fin de celle-ci.

Échantillon de l'enquête :

BLT 6452 Recherche documentaire informatisée 2 – M2 (Gilles Deschatelets) (ce cours n'existe plus)

Application :

Taille de l'équipe :

- Équipes de deux étudiants pour la recherche commanditée de longue durée (BLT6452)

Temps de réalisation :

- La semaine des bases de données se déroule pendant trois jours (BLT6452)

- La recherche commanditée de longue durée se déroule pendant toute la session (BLT6452)

Lieu de réalisation :

- La semaine des bases de données se déroule au laboratoire d'informatique documentaire (BLT6452)
- La recherche commanditée de longue durée se déroule à l'Université de Montréal (bureau du commanditaire, laboratoire d'informatique documentaire, bibliothèques, etc.) (BLT6452)

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours:

- 1 fois

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique est évaluée. La semaine des bases de données vaut 35% de la note du cours (BLT6452).

Correction faite par :

- Semaine des bases de données : enseignant, commanditaires, étudiants (BLT6452)
- Recherche commanditée de longue durée : enseignant, commanditaires (BLT6452)

Correction faite selon :

- Semaine des bases de données : grille d'évaluation de l'enseignant, évaluation des commanditaires, auto-évaluation des étudiants (BLT6452)
- Recherche commanditée de longue durée : grille d'évaluation. Les éléments qui sont évalués sont les suivants : le rapport remis par l'étudiant et les réponses du commanditaire au questionnaire d'évaluation. L'enseignant ne voit pas la bibliographie remise au commanditaire. (BLT6452)

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session. De plus, l'enseignant fait un bilan des deux activités de recherche d'information avec les étudiants à la fin de celles-ci.

Avantages :

Les étudiants font l'expérience de situations réelles et concrètes de recherche d'information, à l'exception du caractère gratuit de l'activité pour les commanditaires. Dans le cas de la semaine des bases de données, les étudiants font également l'expérience du stress du temps. De plus, cela permet aux étudiants d'obtenir du « feed-back » immédiat des commanditaires.

Les deux types d'activités représentent une très bonne façon d'apprendre, très pratique et réaliste. Elles permettent de mettre en pratique les bases théoriques, et constituent ainsi un bon complément aux cours théoriques.

Par ailleurs, la semaine des bases de données constitue un bon outil de marketing tant pour l'EBSI que pour les compétences des étudiants de l'EBSI. Cela était particulièrement le cas lorsque la promotion de l'activité se faisait auprès de l'ensemble de la communauté de l'Université de Montréal. Toutefois, la promotion des compétences des étudiants de l'EBSI est moins nécessaire maintenant.

Limites :

La semaine des bases de données étant une activité gratuite pour les commanditaires, il n'y a pas de coût réel qui peut être démontré. De plus, les volets de la logistique, de la mise en place et de la promotion de l'activité ne sont pas des objectifs du cours BLT6452. Cela a fait en sorte, avec les années, que l'activité est devenue plus modeste : au départ, elle était offerte à toute la communauté de l'Université de Montréal, puis elle a été restreinte à la Faculté des arts et des sciences, et finalement à l'EBSI

La recherche commanditée de plus longue durée demande de trouver beaucoup de commanditaires disposés à collaborer pendant toute une session, étant donné le grand nombre d'étudiants inscrits au cours (de 30 à 50 étudiants selon les années). Cette activité exige beaucoup d'encadrement de la part de l'enseignant, ce qui devient plus difficile avec beaucoup d'étudiants.

Recommandations :

La semaine des bases de données et la recherche commanditée de plus longue durée restent des méthodes très valables, utiles et formatrices pour les étudiants. Les deux sont complémentaires afin de former de bons chercheurs d'information. Il n'y a rien d'autre que la semaine des bases de données, notamment, pour faire expérimenter aux étudiants une situation réaliste de stress.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec les pratiques suivantes :

- Semaine des bases de données : liens avec le bilan de l'activité la semaine d'après, et avec la recherche commanditée de plus longue durée (BLT6452).
- Recherche commanditée : liens avec le bilan de l'activité, et avec la semaine des bases de données (BLT6452).

Fiche produite par Dominique Maurel

FICHE ANNOTÉE : TRAVAIL PRATIQUE

Employé pour :

Exercice en laboratoire

Travail d'élaboration d'un plan de classification pour les archives définitives

Travail en laboratoire

Description :

Il s'agit de travaux permettant la mise en pratique des notions théoriques vues en classe. Certains travaux pratiques prennent la forme de séances supervisées en laboratoire (laboratoire d'informatique, d'archivistique ou de catalogage). D'autres se font à la maison et s'étalent alors sur plusieurs semaines. Cette différence influence la complexité du travail et sa pondération. Les travaux pratiques faits à la maison sont plus longs et complexes et ont une plus forte pondération dans la note finale du cours. Par ailleurs, les travaux pratiques supervisés en laboratoire sont plus fréquents dans la session que ceux faits à la maison.

Dans le cours BLT6132 où les travaux pratiques consistent à un exercice de modélisation et de stylage, des protocoles sont utilisés. Ces protocoles amènent les étudiants à concevoir des solutions techniques à un problème ou à une situation. Pour le cours BLT6122, ces travaux sont plutôt basés sur des études de cas.

Les travaux pratiques dans des cours d'archivistique se font généralement en partie à la maison et en partie au laboratoire d'archivistique et/ou en laboratoire d'informatique documentaire lorsque la manipulation d'un logiciel est nécessaire. D'ailleurs les travaux pratiques des cours BLT6059 et ARV1055 utilisent les deux laboratoires.

À titre d'exemples :

- Dans le cours ARV1054, les étudiants doivent élaborer un plan de classification pour les archives définitives à partir d'environ 50 pièces d'archives, la partie nécessitant la consultation de plan de classification se fait en laboratoire d'archivistique.
- Dans le cours ARV1055, les trois travaux portent sur la description de documents d'archives (fonds, série et pièce).
- Dans le cours BLT6059, à partir de cinq documents présélectionnés par l'enseignant, il s'agit de réaliser l'inventaire de quelques types de documents, décider des règles de conservation à appliquer et des catégories de classification dans lesquelles ces documents doivent être classés, identifier les documents essentiels à partir des critères fournis par une politique de gestion des archives, tout en justifiant le choix fait à chacune des étapes.

Il est à noter que le laboratoire d'informatique documentaire est aussi utilisé pour les travaux pratiques des cours BLT6055 et BLT6121. Pour ces deux cours, la difficulté des travaux doit être graduée.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6055 Analyse, représentation documentaires 2 – M1 (Michèle Hudon)

BLT6057 Recherche d'information – M1 (Clément Arsenault)

BLT6059 Archivistique, information documentaire – M1 (Carol Couture)

BLT6121 Organisation : ressources d'information – M2 (Michèle Hudon)

BLT6122 Développement et gestion des collections – M2 (Éric Leroux)

BLT6132 Documents structurés – M2 (Yves Marcoux)

ARV1055 Organisation intellectuelle 2 – Certificat en archivistique (Isabelle Dion)
ARV1054 Organisation intellectuelle 1 – Certificat en archivistique (Diane Baillargeon)

INU1001 Introduction à l'information numérique – Certificat en gestion de l'information numérique (Zeïneb Gharbi)

Application :

Travail en équipe 2 ou 3 étudiants (BLT 6057, BLT6059, BLT6121, BLT6132, ARV1054, ARV1055)
Travail individuel (BLT6055, BLT 6122, INU1001, ARV1055)

Temps de réalisation :

- Si réalisé en laboratoire, entre 1h30 et 2h15 (BLT 6057, INU 1001, BLT6055, BLT6121, BLT6132)
- Si réalisé à la maison, quelques semaines (BLT 6122, BLT6059, ARV1054, ARV1055)

Lieu de réalisation :

- Au laboratoire (BLT 6057, BLT6055, BLT6059, BLT6121, BLT6132, ARV1054, ARV1055, INU1001)
- À la maison (BLT6059, BLT 6122, ARV1054, ARV1055)

Superviseurs/assistants :

- Enseignant + 1 à 3 superviseurs (BLT 6057, BLT6132, INU1001)
- Enseignant (BLT6121)
- 2 à 3 superviseurs (BLT6055)

Corrigé disponible :

- Oui, proposé par l'enseignant (BLT6057, BLT6059, ARV1055, INU1001).
- Oui, pour fin de correction seulement, n'est pas communiqué aux étudiants (BLT6059, ARV1055, INU1001)
- Oui, disponible au laboratoire au moment des séances supervisées et envoyé par courriel aux étudiants à la fin de la journée, ce qui permet d'ajuster les réponses, au besoin (BLT6055 et BLT6121)
- Non, mais l'enseignant fait un retour en classe pour présenter des solutions possibles (BLT6132)
- Non (ARV1054)

Fréquence dans le cours :

- Très variable selon le cours : 8 fois (BLT 6057), 1 fois (BLT6059, ARV1054), 2 fois (BLT6122), 3 fois (ARV1055), 4 fois (INU1001)

Évaluation de l'apprentissage :

A part les cours BLT6055 et BLT6121, cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation pour tous les autres cours cités. La pondération dépend de la nature du travail pratique (qu'il soit fait à la maison ou supervisé en laboratoire), les travaux pratiques faits à la maison ont une pondération plus forte que ceux en laboratoire. A titre d'exemple, un travail pratique dans le cours BLT6057 est pondéré à 4% (x 8 fois) alors que dans le cours BLT6122, un des deux travaux pratiques vaut 50% de la note totale du cours.

Correction faite par :

- L'auxiliaire d'enseignement (BLT6057, BLT6059, ARV1055, INU1001)
- L'enseignant (BLT6122, BLT6132, ARV1054)

Correction faite selon :

- Des critères prédéfinis et communiqués aux étudiants (BLT6059)
- Un corrigé-type, appliqué avec flexibilité (BLT6057)
- Une grille d'évaluation (BLT6122, BLT6132, ARV1054, ARV1055, INU1001)

Évaluation de la pratique :

Pour certains cours, cette pratique n'est pas évaluée (BLT6057, BLT6122, ARV1055, INU1001). Lorsqu'elle est évaluée, cela se fait dans le cadre de l'évaluation générale du cours (BLT6055, BLT6121, BLT6132, ARV1054).

Il existe, cependant, d'autres façons d'évaluer cette pratique. Pour le cours BLT6059, dans la partie "réflexion personnelle" du rapport à remettre, l'étudiant fait ressortir les points positifs et négatifs du travail. De plus, dans le cours BLT6121, à la mi-session, le professeur demande aux étudiants d'indiquer sur une feuille trois points forts et trois points à modifier.

Avantages :

Ces travaux sont essentiels pour la nature du cours qu'ils adoptent comme pratique pédagogique. En plus de faciliter la compréhension de la théorie, les travaux pratiques permettent d'acquérir une bonne connaissance et se familiariser avec des outils (informatiques, archivistiques, de développement des collections).

Étant donné la spécificité de chaque cours, cette pratique pédagogique répond à plusieurs objectifs. Dans le cours BLT6122, les travaux pratiques permettent à l'étudiant de : Bien connaître "sa" bibliothèque (tp1), et développer un esprit critique pour le développement des collections (tp2). Pour le cours ARV1055, ils permettent aux étudiants de savoir s'ils aiment faire de la description des archives ou non, et à l'enseignant de vérifier si les étudiants assimilent bien la matière.

Les travaux pratiques constituent pour les étudiants l'occasion qui permet de se rendre jusqu'à la manipulation concrète dans le logiciel, et par la suite de pratiquer leurs habiletés. D'ailleurs, l'accomplissement d'un travail pratique peut constituer une réalisation pour l'étudiant. C'est aussi l'occasion pour l'étudiant de prendre en charge la responsabilité de l'acquisition de ses connaissances.

En outre, ces travaux offrent la possibilité de travailler avec des systèmes commerciaux payants et de les expérimenter (par exemple : bases de données commerciales) (BLT6057, BLT6122).

Pour certains travaux nécessitant la manipulation d'outils informatiques, cette pratique permet aux étudiants de comprendre que l'informatique ne règle pas tous les problèmes et que l'intervention humaine reste cruciale (BLT6121 et BLT6055).

Limites :

La simplification du travail est une des limites que plusieurs enseignants soulèvent. Il est parfois difficile de faire une mise en situation réelle car l'enseignant doit simplifier énormément pour orienter l'ensemble des étudiants vers la même direction en leur donnant un fil conducteur. Dans les travaux en archivistique, le nombre des documents utilisés est souvent restreint, ce qui rend l'exercice un peu artificiel et ne permet pas une grande compréhension du contexte de l'organisation.

Toujours dans un souci de créer une situation réelle, il est parfois difficile de trouver des fonds qui ne sont pas décrits dans la réalité (ARV1055). La solution est de se procurer des copies de fonds d'un service d'archives en demandant de retirer sa description (momentanément) du site de l'institution.

Les ressources électroniques posent une autre limite, celle du nombre d'accès simultanés autorisés.

Le nombre élevé d'étudiants par cours peut aussi être en cause. Ceci complexifie la logistique pour l'utilisation des laboratoires (lorsqu'il s'agit de travaux supervisés). De plus, un grand groupe requiert plus de ressources en termes d'encadrement. Par ailleurs, au niveau de la compréhension de la matière, l'enseignant ne peut assurer un suivi personnalisé des étudiants qui n'ont pas tout à fait compris.

Pour certains cours, l'idéal est que le travail pratique en laboratoire soit individuel.

D'autres limites sont plutôt liées aux exigences de chaque cours. En voici quelques exemples :

- Pour le cours INU1001, le fait qu'il n'y ait pas d'obligation d'être présent en laboratoire représente un problème réel, plusieurs étudiants posent des questions à la dernière minute avant la remise du site Web. De plus, lorsque le site Web crée est complexe, la correction est alourdie.
- Dans le cours BLT6122, la limite réside dans le fait que les étudiants se limitent à très peu d'outils en développement des collections (peu diversifiés).
- Dans le cours BLT6059, les étudiants ont de la difficulté à traiter un document (contrat) d'une institution avec un outil (calendrier de conservation) appartenant à une autre institution.
- Pour le cours BLT6132, il est difficile à déléguer la correction (grilles d'évaluation faites par l'enseignant).

Recommandations :

Le travail pratique ne doit pas être seulement un contact avec un produit mais doit permettre de renforcer l'apprentissage par la pratique, d'où l'importance d'intégrer des éléments d'apprentissage dans les questions (BLT6057)

Il est important de bien présenter en classe les outils avec lesquels les étudiants sont appelés à travailler, et de bien expliquer les exigences du travail demandé, notamment lorsque celui-ci est de longue haleine (les travaux faits à la maison).

L'enseignant est appelé à négocier des accès aux bases de données payantes (par ex.: MidWest et BTLF, pour le cours BLT6122) pour y donner accès aux étudiants et créer ainsi des conditions de travail se rapprochant de la réalité.

Si le nombre d'étudiants le permet, l'idéal est que l'enseignant corrige lui-même les travaux pratiques, et qu'il soit présent au laboratoire, pour les travaux supervisés. Cependant que cette activité doit être reconnue par l'université dans la définition des tâches des enseignants.

Les travaux en laboratoire doivent être bien planifiés car il n'y a pas place à l'improvisation. Il faut l'implication la plus grande de la part de l'enseignant possible dès la création et pendant le déroulement des exercices (BLT6055 et BLT6121).

Pour les travaux sur la description des documents d'archives, l'enseignant ne doit pas trop détailler l'énoncé du travail, les étudiants doivent faire l'effort pour s'approprier le texte et rédiger leur réponse (ARV1055). Quant au travail pratique sur la classification des documents d'archives, il faut bien choisir les pièces pour qu'elles soient compréhensibles en elles-mêmes (ARV1054).

Sur le plan technique, il est souhaitable d'avoir des ressources techniques permettant de donner des exemples sur écran en laboratoire, avec les outils informatiques, en gelant les écrans des ordinateurs des étudiants (BLT6132).

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec :

- Le rapport d'évaluation (travail théorique de session) (BLT6057)
- Les discussions faites en classe lors des études de cas (BLT6059)
- Les exposés magistraux (BLT6055, BLT6121, ARV1054)
- Les exercices en classe sur la description des documents (ARV1055)
- La liste des outils vus dans les exemples expliqués en classe (l'exemple présente une fonction d'un logiciel à exploiter dans le travail pratique) (BLT6132)
- L'exercice pratique de classification fait en classe avec 12 pièces et avec le travail d'élaboration d'un plan de classification pour les archives courantes (ARV1054)

Pour le cours BLT6122, les deux travaux pratiques sont reliés, le second travail pratique fait suite au premier.

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : TRAVAIL SUR L'ACTUALITÉ

Employé pour :

Archivactualité
Constitution de dossiers d'actualité
Information numérique et actualité

Description :

Les étudiants doivent identifier, dans l'information d'actualité (les journaux, essentiellement), des cas dans la vie quotidienne où leur objet d'étude (archives, information numérique ou type de documents en relation avec les fonctions d'un individu/un organisme) est en cause. Cela permet de constater que cet objet d'étude fait partie intégrante de la société. Pour chaque cas identifié, décrire brièvement (4 à 5 lignes) l'événement identifié et faire le lien avec la partie du cours à laquelle il réfère.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6059 Archivistique, information documentaire – M1 (Carol Couture)

INU1001 Introduction à l'information numérique – Certificat en gestion de l'information numérique (Zeineb Gharbi)

ARV3030 Institutions et documents officiels – Certificat en archivistique (ancien programme) (Louise Gagnon-Arguin)

Application :

Travail individuel

Temps de réalisation :

- Tout au long de la session (BLT 6059, INU1001)
- Trois mois (ARV3030)

Lieu de réalisation :

- À la maison

Superviseurs/assistants :

- 1 ou 2 correcteurs (BLT 6059, INU1001)
- Pour le BLT6059, les cas sont remis au correcteur par courriel.

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours :

- Trois cas par étudiant, au minimum (BLT6059)
- Quatre cas par étudiant, au minimum (INU1001)
- Un cas par étudiant, au minimum. Si un étudiant décide d'en faire son travail de session, il doit en trouver environ 20 (ARV3030)

Évaluation de l'apprentissage :

Cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation (BLT6059: 30% de la note totale du cours ; INU1001 : 10% de la note totale du cours INU1001).

Correction faite par :

- L'auxiliaire d'enseignement (BLT 6059, INU1001)
- L'enseignant (ARV3030)

Correction faite selon :

- Des critères prédéfinis, et communiqués aux étudiants. Un exemple est aussi donné aux étudiants dans le plan du cours. Pour le BLT6059, à la réception du cas, le correcteur doit s'assurer que c'est bien un cas "d'archivaturalité" et informe l'étudiant si le lien qui est fait avec le cours n'est pas pertinent.
- Une grille d'évaluation fournie aux étudiants dans le plan de cours (INU1001, ARV3030)

Évaluation de la pratique :

Cette pratique est évaluée dans l'évaluation générale du cours ARV3030, mais elle n'est pas évaluée pour les deux autres cours (BLT6059, INU1001).

Avantages :

Cette pratique permet de concrétiser la matière, de rendre les étudiants alertes à ce qui se passe dans la société en lien avec leur domaine d'étude en incarnant leur objet d'étude dans le quotidien.

Pour le ARV3030, elle permet, par ailleurs, de développer la réflexion sur la relation entre les archives, leur création et les exigences concernant la forme du document.

Limites :

Sur le plan du contenu, l'enseignant n'a pas de contrôle sur le sujet, c'est l'actualité qui fait la matière. Il arrive aussi que les étudiants prennent le même cas durant la session, ce qui peut causer un défi pour le correcteur.

Sur le plan de la forme, les cas identifiés par les étudiants peuvent être très différents en termes de longueur, de consistance et de qualité. Certains étudiants varient leurs sources, d'autres se contentent d'une ou deux.

Recommandations :

Le fait de donner un exemple concret d'un cas d'actualité concrétise l'exercice pour les étudiants. En ce qui concerne la couverture chronologique des cas, on ne doit pas se limiter à l'actualité "en cours" (la session durant laquelle le cours se donne), mais plutôt à la pertinence de l'événement.

Il est important que les sources soient variées et soient d'ordre général (non spécialisées).

Les cas identifiés doivent être pertinents au cours. L'enseignant doit avoir de l'expérience car il faut très bien connaître sa matière. C'est pourquoi cette pratique pédagogique à un professeur qui commence (ARV3030).

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Lien avec les exposés magistraux sur la mission des organismes et les documents qui en découlent (ARV3030).

Fiche produite par Zeïneb Gharbi

FICHE ANNOTÉE : VISITE DE MILIEU

Employé pour :

Rencontre d'archivistes dans leur milieu
Visite en milieu de travail
Visite en milieu professionnel

Description :

La visite de milieu s'inscrit dans l'utilisation des ressources du milieu. « Par ressources du milieu, nous entendons tant les personnes qui peuvent être invitées ou visitées que les sorties à l'extérieur, les richesses de l'environnement, les artefacts... » (140) Il s'agit donc de l'« utilisation et exploitation des sources possibles d'apprentissage qu'offre le milieu. » (139)
[Chamberland, G.; Lavoie, L.; Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. xvi-176 p. (Formules pédagogiques)]

Cette pratique pédagogique consiste pour les étudiants à se rendre dans un milieu de travail pour y rencontrer les professionnels et avoir un aperçu concret de la réalité de leur travail. Les visites sont choisies en fonction des institutions et des aspects reliés à la matière du cours (par ex. : BLT6308, BLT6336). L'objectif est d'établir les liens essentiels entre la théorie et la pratique (par ex. : BLT6059).

Quelques exemples de milieux visités :

- Visite d'une salle de montre (salle de nouveautés) (par ex. : chez Renaud-Bray, réservé aux entreprises) (BLT6122).
- Visite d'un service d'archives et rencontre avec un ou des archivistes (BLT6059).
- Visite de l'Office national du film, de Radio-Canada (BLT6308, BLT6336).

Dans le cas des cours BLT6308 et BLT6336, l'enseignant fait d'abord la visite seul pour avoir un aperçu de la situation. Pendant la visite avec les étudiants, il pose aussi des questions aux professionnels de l'information qui les accueillent, afin de s'assurer que les étudiants aient des renseignements sur des aspects précis.

Pour le cours BLT 6059, les étudiants passent une demi-journée avec un archiviste et son équipe, posent des questions, relèvent les forces et les lacunes du milieu, tout cela dans l'objectif de comprendre le profil de l'archiviste. Cette rencontre donc va plus loin qu'une visite.

Contexte d'utilisation (échantillon de l'enquête) :

BLT6059 Archivistique et information documentaire – M1 (Carol Couture)

BLT6122 Développement et gestion des collections – M2 (Éric Leroux)

BLT6308 Documents visuels et sonores – M2 (James Turner)

BLT6336 Multimédia et hypermédia – M2 (James Turner)

Application :

Taille de l'équipe :

- La classe est divisée en groupes de 12 étudiants pour la visite (BLT6059)
- La classe est divisée en deux groupes pour la visite (BLT6122)
- La classe peut être divisée en deux groupes, tout dépendant du nombre d'étudiants inscrits et des capacités d'accueil de l'institution qui reçoit (BLT6308, BLT6336)

Temps de réalisation :

- 2h00 à 2h30, lors de la deuxième moitié de la session (BLT6059)
- 30 minutes (BLT6122)
- 1h00 à 1h30 (BLT6308, BLT6336)

Lieu de réalisation :

- Service d'archives (BLT6059)
- Salle de montre (BLT6122)
- Office national du film, Radio-Canada (BLT6308, BLT6336)

Superviseurs/assistants :

- Ne s'applique pas

Corrigé disponible :

- Ne s'applique pas

Fréquence dans le cours:

- 1 fois (BLT6059, BLT6122, BLT6308, BLT6336)

Évaluation de l'apprentissage :

De manière générale, il s'agit d'une activité obligatoire pour les étudiants qui sont notés pour leur participation, ou encore pour leur participation et la rédaction d'un rapport de visite.

Voici quelques exemples d'évaluation :

- BLT6059 : Activité obligatoire (5%). Une liste d'éléments à recueillir lors de la visite est communiquée aux étudiants avant la visite. Cela sert à faire un bref rapport.
- BLT6122 : 5% de la note finale (5 points pour la présence)
- BLT6308, BLT6336 : Ce n'est pas une méthode d'évaluation, mais les étudiants sont pénalisés s'ils n'y vont pas (l'enseignant consacre des points à la participation, dont il peut de servir de cette manière).

Correction faite par :

- L'enseignant

Correction faite selon :

- Participation à la visite (BLT6122, BLT6308, BLT6336)
- Critères prédéfinis servant à la rédaction d'un rapport de visite (BLT6059)

Évaluation de la pratique :

Cette pratique pédagogique est évaluée par les étudiants lors de l'évaluation générale du cours à la fin de la session (BLT6122).

Certains enseignants font aussi une évaluation de cette pratique avec leurs étudiants :

- L'enseignant demande aux étudiants s'ils aimeraient retourner dans ce milieu l'année suivante. Cette activité est appréciée par les étudiants (BLT6059).
- Évaluation informelle avec les étudiants en classe (BLT6308, BLT6336).

Avantages :

Les visites permettent aux étudiants de créer des liens avec les professionnels. Elles permettent aussi aux étudiants, dans certains cas, de faire du réseautage qui peut leur être bénéfique par la suite. Ainsi, cela a permis à certains étudiants de se procurer des emplois après avoir fait des demandes d'emploi à ces

endroits, ou encore parce que les professionnels de ces milieux ont demandé à l'enseignant de leur recommander des noms d'étudiants pour des emplois.

De plus, cela assure le maintien d'une collaboration entre l'EBSI et les institutions.

Les visites donnent aux étudiants un aperçu de ce qui les attend sur le marché du travail, tout en leur donnant accès à un espace normalement réservé aux professionnels (donc non public) (par ex. : BLT6122). Cela permet aux étudiants de voir les professionnels dans leurs milieux de travail, de constater les forces et faiblesses du milieu, de comprendre le profil de l'archiviste et de mieux connaître la profession (par ex. : BLT6059).

Les visites permettent de faire le pont entre la théorie et la pratique, puisque les étudiants voient concrètement comment les pratiques sont appliquées.

Limites :

Le succès des visites est tributaire du professionnel du milieu chargé de faire la présentation au groupe d'étudiants. Il est important que l'enseignant soit présent lors de la visite afin d'assurer un suivi de cette activité en classe.

Certains étudiants peuvent démontrer peu d'intérêt pour les visites, particulièrement si le milieu n'est pas spectaculaire. Ainsi, une salle de montre peut leur paraître trop semblable à des étagères de librairie (par ex. : BLT6122).

La contrainte du nombre d'étudiants par groupe dépend du nombre d'étudiants total et des capacités d'accueil de l'institution qui reçoit. Il peut y avoir un problème de nombre d'étudiants par groupe : à plus de 12 étudiants, cela devient difficile de parler aux gens du milieu et l'activité risque alors de se transformer en simple visite.

Il faut augmenter le nombre de milieux à visiter (par ex. : BLT6059).

Il faudrait pouvoir rester dans les institutions plus longtemps pour pouvoir tout voir et pour pouvoir manipuler tout les outils tels que les bases de données (par ex. : BLT6308, BLT6336).

Il y a aussi les contraintes du temps de transport à l'aller et au retour, car les milieux sont parfois assez loin de l'EBSI, et il faut tenir compte des autres cours que suivent les étudiants avant et/ou après la visite.

Recommandations :

L'enseignant doit donner aux étudiants une bonne présentation du milieu avant de s'y rendre, et il est important qu'il participe lui aussi à la visite.

Il est important de faire un choix judicieux du milieu et du professionnel qui fait faire la visite.

Il faut s'orienter vers des diplômés de l'EBSI. Pour cela, il faut garder de bons contacts avec les milieux de travail en tout temps. L'EBSI a ceci de caractéristique qu'elle maintient beaucoup de liens avec ses diplômés, qu'il y a plusieurs occasions de fidélisation des diplômés, qu'il règne un esprit collégial et familial (notamment en raison de la langue) qui n'existe pas nécessairement aux États-Unis par exemple.

Liens avec d'autres pratiques pédagogiques :

Liens avec les pratiques suivantes :

- Un autre type de rencontres avec les professionnels (invités en classe), pour atteindre le même objectif : comprendre le profil de l'archiviste (BLT 6059)
- Exposés magistraux (BLT 6308, BLT 6336)
- Exercices en classe (BLT 6308, BLT 6336)

Fiche produite par Dominique Maurel

Annexe 1. Bibliographie générale sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information

I. Formation

A. Apprentissage

Bernhard, Paulette et Lamontagne, Claude. 1988. Le profil d'apprentissage: pour une diversification de l'enseignement et de l'apprentissage, in *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information*. Comptes rendus du colloque conjoint entre l'AIESI et l'ALISE, Montréal, 25-27 mai 1988. (Montréal: École de bibliothéconomie et des sciences de l'information) : 139-166.

Bernhard, Paulette et Lamontagne, Claude. 1990. Le profil d'apprentissage: pour une diversification de l'enseignement et de l'apprentissage, in *Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur*. Actes du Congrès de l'AIPU, (Montréal, 23-26 mai 1988): 91-96.

Fontaine, France. 1989. *Les objectifs d'apprentissage*. 3^{ème} éd. Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique. 110 p.

B. Formation en enseignement supérieur

Curran, Charles. 1998. What Sixty-One Superior LIS Teachers Say about Superior LIS Teaching, Plus Comments from Six Knowledgeable Observers. *Journal of Education for Library and Information Science* 39, 3 (Summer): 183-194.

Langevin, Louise, Ménard, Louise et Nault, Thérèse. 2003. Comparaison des conceptions de professeurs d'expérience et d'aspirants enseignants: réflexion sur les besoins de formation en enseignement supérieur, *Res Academica*, 21, 2, 219-242. (Corédaction)

Programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur.
<http://www.unites.uqam.ca/pcpes/liens.htm#pedagogie#pedagogie>

C. Formation en bibliothéconomie et en science de l'information

Abdullahi, Ismail et Kajberg, Leif. 2004. A Study of International Issues in Library and Information Science Education: Survey of LIS Schools in Europe, the USA and Canada, *New Library World* 105, 9: 345-356. <http://www.emeraldinsight.com/rpsv/~1181/v105n9/s4/p345>

Allan, Barbara. 2002. *E-Learning and Teaching in Library and Information Services*. London, Facet Publishing. 224 p. <http://www.ariadne.ac.uk/issue34/paschoud/>

Ando, Masahito et al. 2000. *Ce que les étudiants en archivistique apprennent : une bibliographie pour les enseignants*, 2^e éd. Tokyo, Japon, ICA. <http://www.ica-sae.org/>

Becker, Nancy. 2003. *Challenges in librarianship : a casebook for educators and professionals*. Lanham, Md., Oxford, Scarecrow Press. 120 p.

Bearman, T. C. 1993. The education of archivists: future challenges for schools of library and information science. *Journal of Education for Library and Information Science* 34, 1 (winter): 66-72.

Bergeron, Pierrette, Deschatelets, Gilles et Nauche, Bénédicte. 1998. Les employés des bibliothèques francophones au Canada et leurs habitudes et pratiques de formation continue, *Documentation et bibliothèques* 44, 1 : 16-28.

Bernier, Hélène. 1992. La formation en archivistique au Québec: origine, développement et perspectives, *Archives*, 24, 1-2 : 89-112.

Bertrand, Anne-Marie. 2003. La transmission de l'implicite ou comment la culture professionnelle vient aux bibliothécaires, Dossier Formation professionnelle fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France* 48,1: 10-15.

Block, Marylaine. 2004. How about Ignorance Management? *Ex Libris* 203 (January 30)
<http://marylaine.com/exlibris/xlib203.html>

Block, Marylaine. 2002. Reference as a Teachable Moment, *Ex Libris* 146 (july)
<http://marylaine.com/exlibris/xlib146.html>

Bodart, Marie Gabrielle. 2000. IFLA 99: l'enseignement et la formation en bibliothéconomie et science de l'information report from the 1999 IFLA Conference, Teaching and education in librarianship and information science, *Documentaliste* 37, 1 (Mars) : 48-49.

Boudreau, Berthe. 1992. Enseignement de la bibliothéconomie au Nouveau-Brunswick : où allons-nous? *Liaison* 3,1 : pages ?

Bouthillier, France 2001. The Teaching of marketing and quality management in schools of library and information studies: the case of North America, in Savard, Réjean. *Education and Research for Marketing and Quality Management in Libraries. International Federation of Library Associations Satellite Pre-Conference, Quebec City 14-16 August 2001*. (München, KG Saur): pp. 21-30.

Burgy, François, Gorin, Michel et Rezzonico, Ariane. 1992. Former les professionnels de demain à l'audiovisuel et au multimédia; l'expérience de l'ESID à Genève. *Arbido* 12 (décembre) : 9-11.

Carmel, Lucie. 1997. Formation documentaire et technologies de l'information : une approche intégrée. *AAFD/WILU. Montréal, 15 et 16 mai 1997*. <http://tornade.ere.umontreal.ca/~carmellu/aafd/aafd.htm>.

Carmel, Lucie. 2000. *Formation documentaire et technologie de l'information : une approche intégrée*. BLSH. Montréal, 5 avril 2000.

Cook, Michael. 1991. Manpower and training needs in archives and records management in Dosa, Marta L. et Froehlich, Thomas J. *FID/ET Seminar*; 24-27 août 1988. Espoo, Finlande, Paris, UNESCO. 294 pages.

Cook, Michael. 1989. *Principes directeurs pour l'élaboration de programmes d'enseignement dans le domaine de la gestion de documents et de l'administration des archives modernes*. Paris, UNESCO. 70 pages.

Cook, Michael. 1989. Training in technology and its management in Johnson, Ian M. Fall Correa, Antoinette, Neill, J. Richard et Terry, Martha B. *Harmonization of education and training programs for library, information and archival personnel*. Munchen, Londres, New York, Paris, K. G. Saur : 193-212.

Cordonier, Jacques. 1988. Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information. *Argus* 17, 3 (sept. 1988): 86-87.

Couture, Carol. 1998. *L'enseignement et la recherche en archivistique. Un état de la question* (26 octobre). Colloque sur l'archivistique au Brésil et au Québec organisé conjointement par Université Fédérale Fluminens de Rio de Janeiro, Archives publiques de l'État de Rio de Janeiro, Fondation Casa Rui Barbosa et Association des archivistes du Brésil. Université Fédérale Fluminens de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Sao Paulo (Brésil), 1998.

Couture, Carol. 1989-1990. La formation en archivistique à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal. *Archivaria* 29 (hiver) : 88-103.

Couture, Carol. 1988. La formation en archivistique. Évolution, contexte et contenu. *Archivum* 34 (hiver) : 35-59.

Couture, Carol, Martineau, Jocelyne et Ducharme, Daniel. *La formation et la recherche en archivistique dans le monde : un état de la question*. Conseil international des archives.

Couture, Carol. 1995. The new reality and outlook for development of archival science issues in teaching in our discipline, *Janus* 2 : 68-75.

Couture, Carol. 1988. L'organisation de la formation en archivistique. *Actes du premier colloque international sur la formation des archivistes Août 1988a*. Paris : 93-108.

Couture, Carol. 1998. *La place des technologies de l'information dans la formation et la recherche en archivistique*. Congrès de l'Association des archivistes du Québec (AAQ). Magog, 28 mai 1998.

Couture, Carol. 1989. Université de Montréal: la formation en archivistique, *Archives*. 20, 3: 3-10.

Couture, Carol et Gagnon-Arguin, Louise. 1988. L'enseignement de l'archivistique dans les sciences de l'information: pour une meilleure utilisation de l'information, in *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information*. Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. : 39-49.

Couture, Carol et al. 1999. *Les fonctions de l'archivistique contemporaine*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. 559p. (Collection Gestion de l'information).

Couture, Carol, Martineau, Jocelyne et Ducharme, Daniel. 2000. *La formation et la recherche en archivistique*. Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie.
<http://mapageweb.umontreal.ca/couturec/recher.htm>

Couture, Carol. 2001. *La formation et la recherche en archivistique. Éléments révélateurs de l'état de développement de l'archivistique contemporaine*. Conférence Européenne sur les archives. Florence (Italie), 2 juin 2001.

Couture, Carol. 2002. La formation et la recherche en archivistique : éléments révélateurs de l'état de développement de l'archivistique contemporaine. Synthèse d'un projet de recherche. *Archives* 33, 2 : 21-52.

Couture, Carol et Lajeunesse, Marcel. 1993. Les principes et les fonctions archivistiques: historique du programme RAMP et analyse des études RAMP, *Archives* 25, 2: 17-43.

- Couture, Carol et Lajeunesse, Marcel. 1994. L'UNESCO et le développement de l'archivistique: utilisation, diffusion et évaluation des études RAMP. *La Gazette des archives* 165 : 224-252.
- Cox, Richard J. 1989. États-Unis: la formation en archivistique, *Archives* 20, 3: 33-42.
- Cox, Richard J. 1990. The history of primary sources in graduate education: an archival perspective. *Special Collections* 4, 2 : 39-78.
- Davis, Susan E. 1989. Archival education: the next step, *The Midwestern Archivist*. 14, 1: 13-21.
- Davis, Susan E. 1993. Continuing education for archivists: a status report, *Journal of Education for Library and Information Science* 34 (winter): 79-81.
- Davis, Susan E. 1988. Development of managerial training for archivists. *The American Archivist* 51, 3(summer): 278-285.
- De Boer, Ann Louise, Coetzee, Helena S. et Coetzee, H. 2001. Teaching cataloguing and classification at the University of Pretoria: thinking preferences of second year students, *Libri* 51, 2 (June):114-123.
- Delmas, Bruno. 1988. L'enseignement de l'archivistique fondamentale: une approche actuelle de l'archivistique théorique in *Théorie et pratique dans l'enseignement des sciences de l'information*. (Montréal, Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information) : 33-38.
- Delmas, Bruno. 1989. France: la formation des archivistes. *Archives* 20, 3: 43-47.
- Delmas, Bruno. 1988. Origine et développement de l'enseignement de l'archivistique. *Archivum* 34 : 61-73.
- Delmas, Bruno. 1988. La structure des programmes de formation des archivistes. *Actes du premier colloque international sur la formation des archivistes, août 1988 (Paris)* : 57-76.
- Delmas, Bruno. 1988. Trente ans d'enseignement de l'archivistique en France, *La Gazette des archives* 141: 19-32.
- Deschamps, Jacqueline. 2004. *Science de l'information-documentation: une discipline et son enseignement*. Lyon, Université Jean Moulin. 348 p.
- Dilevko, Juris. 2000. A new approach to teaching research methods courses in LIS programs presented at the 2000 ALISE Conference, *Journal of Education for Library and Information Science* 41, 4 (Fall): 307-329.
- Dilevko, Juris et Gottlieb, Lisa. 2004. *Reading and the reference librarians : the importance to library service of staff reading habits*. Jefferson, N.C. : McFarland & Co. 263 p.
- Donham, Jean. 2004. *Enhancing Teaching and Learning: A Leadership Guide for School Library Media Specialists*. New York, Neal Schuman. 300 p.
- Dorban, Michel. 1993. La formation des spécialistes de l'information documentaire en Belgique francophone, *L'Écluse* (décembre) 4.

Douglas, Daphne. 1987. *Training of trainers*. La Haye, International Federation of Library Associations. 43 p.

Duranti, Luciana. 1993. The archival body of knowledge: archival theory, and practice, and graduate and continuing education, *Journal of Education for Library and Information Science* 34, 1(winter): 8-24.

Feather, John. 1990. *Guidelines for the teaching of preservation to librarians, archivists and documentalists*. La Haye: IFLA.

Feather, John ed. 1996. *Rare book librarians for the future : issues in training and education*. Bruxelles, Commission belge de bibliographie. 37p.

Finch, Elsie Freeman. 1991. Soap and education: archival training, public service and the profession - an essay, *The Midwestern Archivist* 16, 2: 87-94

Fontaine, France et Bernhardt, Paulette. 1988. *Principes directeurs pour la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*. Paris, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 128 p.

Forde, Helen. 1993. Teaching technical aspects of a policy for preservation and restoration. *JANUS* 2: 114-121.

Fourie, Ina. 2004. Librarians and the claiming of new roles: how can we try to make a difference? *Aslib Proceedings: new information perspectives* 56, 1: 62-74.

Gastaldy, Suzanne B. et Lajeunesse, Marcel. 1990. La réaction de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal aux mutations de la société de l'information: l'évaluation et la révision de son programme de maîtrise, *Argus* 19,1 (printemps): 11-24.

Gershenfeld, Nancy. 2004. From Librarian to Educator: Teaching the Next Generation of Librarians, *Alki* 20, 1 (Mars): 5-6, 8.

Gleyze, Alain. 1995. Formations de tous les personnels, Dossier : Métiers et Formations, *Bulletin des Bibliothèques de France* 40, 6 : 22-28.

Gleyze, Alain. 2003. Formations professionnelles et universitaires, convergences et redondances, Dossier : formation professionnelle fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France* 48, 1 :61-64.
http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2003_48_1/2003-1-p61-gleyze.xml.asp

Grete Pasch et Quinn Stewart. 2002. Using the Internet to teach the Internet: an opportunistic approach. *The Electronic Library* 20, 5: 401-412.

Hannigan, Jane Anne. 1994. A Feminist Standpoint for Library and Information Science Education, *Journal of Education for Library and Information Science*, 35, 4 (fall): 297-318

Hasiewicz, Christian. 2000. Bibweb: an Internet training course for public libraries, *The Electronic Library* 18, 4: 266-269.

1987. *L'harmonisation de la formation en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*. Paris, France, Unesco. Programme général d'information. 16 pages.

- Harcourt, Kate et Neumeister, Susan M. 2002. Online Distance Learning with Cataloging Mentors: The Mentor s Viewpoint, *Cataloging and Classification Quarterly* 34, 3: 293-298.
- Harrison, Helen P. 1995. Education and training of audiovisual archivists: a report for the Round Table on Audiovisual Records. *S. A. Archives Journal* 37: 96-99.
- Harrison, Helen P. 1990. Training for audiovisual archivists. *Audiovisual Librarian* 16,3 (August): 116-122.
- Hart, Keith. 1999. Things We Should Learn in Library School: Marketing, *Ex Libris* 25 (September 25) <http://marylaine.com/exlibris/xlib25.html>
- Hoerman, Heidi Lee. 2001. Education for provision of library services to distance learners: the role of the LIS schools, *Journal of Library Administration* 32, 1-2: 247-257.
- Hsieh-Yee, Ingrid. 2000. Organizing Internet resources: teaching cataloging standards and beyond, *OCLC Systems & Services* 16, 3: 130-143.
- Intner, Sheila S. 1991. *Cataloging : the professional development cycle*. New York, Greenwood Press. 159 p. (New directions in information management , no. 26)
- Jacqmin, Laurence 1995. Comment traduire la convergence des méthodes, modèles et des outils dans un cursus interdisciplinaire. *61e Congrès - 20-25 août 1995, Istanbul, Turquie*. <http://www.ifla.org/IV/ifla61/61-jacl.htm>
- Johnson, Ian M. et al. 1989. *Harmonisation of education and training programmes for library, information and archival personnel*. proceedings of an international colloquium, London, August 9-15, 1987. Munchen, London, Paris, K.G. Saur. 2 vol. 374 p.
- Johnson, Peggy et Intner, Sheila S. 1994. *Recruiting, educating and training for collection development*. Westport, Conn., Greenwood Press. 245 p.
- Kennington, Don. 1993. Policy Making and Strategic Management: A Pioneering Course for Senior Library Managers, *Library Management* 14, 3: 4-8.
- Kesselman, Martin Alan. 2004. *Global Librarianship*. New York, Marcel Dekker. 320 p. (Books in Library and Information Science, v. 67.)
- Knight, Linda et Leppington, Suzanne. 1996. *Winners: a collection of cooperatively developed teaching units for resource-based learning*. Vancouver, B.C. Association for Teacher-Librarianship in Canada. 121 p.
- Koh, Gertrude S. 2002. Innovations in Standard Classroom Instruction, *Cataloging and Classification Quarterly* 34, 3: 263-87.
- Kuhlthau, Carol. Traduction par Bernhardt, Paulette. 2003. *La collaboration enseignant (e) s et professionnels de l' information , ...*
- Lajeunesse, Marcel. 1986. L'archivistique: une science de l'information à la recherche d'un milieu de formation. *Archives* 18, 3: 35-47.

Lajeunesse, Marcel. 1990. La bibliothéconomie et l'archivistique: deux disciplines autonomes des sciences de l'information, in Groupe interdisciplinaire de recherche en archivistique (GIRA). *La place de l'archivistique dans la gestion de l'information: perspectives de recherche*, 2 et 3 février 1990, Archives nationales du Québec à Montréal. (Montréal: Université de Montréal) : 246-258.

Lajeunesse, Marcel. 2002. L'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI) de l'Université de Montréal 1961-2003 : quatre décennies de formation des spécialistes de l'information au Québec et au Canada français, *Documentation et bibliothèques* 48, 4 (octobre – décembre) :125-135.

Lajeunesse, Marcel. 1987. L'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal: un quart de siècle de formation des professionnels de l'information (1961-1986), *Argus* 16, 1(mars) : 3-8.

Lajeunesse, Marcel. 1993. Les écoles canadiennes de bibliothéconomie et des sciences de l'information et la scène internationale, *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* 18, 1 (avril) : 64-73.

Landa, Eveline. 1994. Qu'en est-il de l'enseignement de la bibliothéconomie et des sciences de l'information au Québec?, *Argus* 23, 2 (mai- août): 9-12.

Llooring, Leif. 2004. Behind the curriculum of library and information studies: a model for didactical reflections/ Más allá de los planes de estudios de Biblioteconomía y Documentación - Modelos para una reflexión didáctica de los planes de estudios/ Derrière le curriculum des études de bibliothéconomie et de la science de l'information - des modèles pour des considérations didactiques sur un curriculum. *70e Congrès - 21-28 août, 2004, Buenos Aires, Argentine*
<http://www.cfifla.asso.fr/communications/indexcom.htm>

Madsen, Mona. 2001. Teaching bibliography, bibliographic control, and bibliographic competence at the Royal School of Library and Information Science, Copenhagen presented at a workshop during the 2000 IFLA Conference, International Cataloguing and Bibliographic Control 30, 1 (January – march): 16-17.
<http://www.cfifla.asso.fr/conferences/berlin/indexberlin.htm>

Martin, Di. 1993. The British Library's policy-making and strategic management course: an autobiographical view, *Librarian Career Development* 1, 2.

McGarry, Kevin J. 1986. Educational Objectives and Curriculum Design: A Case Study of an Undergraduate Degree in Librarianship and Information Science, *Education for Information* 4, 3 (September):165-90.

Mcilwainew, JOHN. 2001. Bibliographical control: self-instruction from individualized investigations, 65e Congrès - 20-28 août, 1999, Thaïlande, Bangkok. <http://www.ifla.org/IV/ifla66/papers/133-183e.htm>

Meulemans, Yvonne Nalani et Brown, Jennifer. 2001. Educating instruction librarians: A model for Library and Information Science education, *Research Strategies* 18, 4: 253–264.

Michel, Jean. 1990. Education and training of information professionals in France, *Libri* 40, 2 (June): 135-152.

Mortezaie, Lila et Naghshineh, Nader. 2002. A comparative case study of graduate courses in library and information studies in the UK, USA, India and Iran: lessons for Iranian LIS professionals, *Library Review* 51, 1: 14-23.

- Njovana, Samuel. 1996. Continuing training programmes. *Janus*, 1: 69-71.
- Odhiambo, Francis, Stephens, Derek et Goulding, Anne. 2002. Teaching and assessment methods in UK information science: A ten year review of professional and scholarly journal content and predictions for 2011, *Education for Information* 20, 3-4 (December): 183-198.
- Oswald, Achim. Date ? Qualification des spécialistes de l'information en Allemagne, Dossier : Formation professionnelle, fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France* 48, 1 :75-83.
- Oyler, Patricia G. 2002. Teaching classification in the 21st century, *International Cataloguing and Bibliographic Control* 31, 1 (janvier- Mars):16-17.
- Renouf Brigitte et Tosello-Bancal, Jean-Émile. 2002. Formation continue des personnels des bibliothèques de l'Enseignement supérieur : Vers un renforcement de la dynamique de réseau. *Bulletin des bibliothèques de France* 47, 3.
- Roper, Michael. 1997. Archival education in Britain, *The American Archivist* 50, 4(Autumn) : 586-590.
- Ruth, Janice E. 1988. Educating the reference archivist. *The American Archivist* 51, 3 (Summer): 266-276.
- Sabor, Josefa E. et Nassif, Ricardo. 1969. *Méthodes d'enseignement de la bibliothéconomie*. 154 pages.
- Savard, Réjean. 1997. *Les formations en sciences de l'information à l'EBSI*. Symposium de l'Université de Targoviste en collaboration avec l'Association internationale des écoles de sciences de l'information. Targoviste (Roumanie), 20 octobre 1997.
- Savard, Réjean. 1988. *Principes directeurs pour l'enseignement du marketing dans la formation des bibliothécaires, documentalistes et archivistes*. Programme général d'information ed. Paris, UNESCO. 140 pages.
- Seadle, Michael. 2004. Education for twenty-first century librarians, *Library Hi-tech*, 22, 4: 337-339.
- Shearer, James R. et Thomas, James R. 1997? *Cataloguing and Classification: Trends, Transformations, Teaching, and Training*. New York: The Haworth Press, Inc.
- Slavic, Aida. 2001. *Teaching classification to fit a modern and sustainable LIS curriculum: the case of Croatia/ L'enseignement de la classification au sein d'un cursus moderne et stable en bibliothéconomie et sciences de l'information : l'exemple de la Croatie...*, 67e Congrès - 16-25 août, 2001, Boston, États-Unis.
- Sow, Mody. 2002. *La Formation des bibliothécaires de référence à l'École des Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar/ Reference Librarian's training at School Librarian EBAD of Cheikh Anta Diop University of Dakar (Senegal)* 68e Congrès - 18-24 août, 2002, Glasgow, Écosse. <http://www.ifla.org/IV/ifla68/papers/003-128e.pdf>
- Snyman, Retha. 2000. Contrôle bibliographique : la formation est-elle encore pertinente? In: *Proceedings of the 66th IFLA General Conference*, Jerusalem, 13-18 August 2000.
- St-Jacques, Nathalie. 1996. Profession veilleur, *Argus* 25, 3 (septembre – décembre) : 23-29.

Tees, Miriam H. 1987. Management and its teaching. The methodologies of Vienna, 1983 and of Varna, 1985. *Pre-session Seminar on International Colloquium on Education and Training of Library, Information and Archival Personnel*; 10-14 août 1987. Londres. La Haye, IFLA. 16 pages.

Thurston, Anne. 1990. Archival training in Europe: dilemmas, *Education for Information* 8 (juin): 149-150.

Turner, James. 2000. *Multimedia librarianship : what the next generation librarian needs to know*. Congrès de l'ALISE. San Antonio (Texas), 13 janvier 2000.

Turner, James M. 2003 *Teaching the use of publicly-available formats for multimedia as part of a library school curriculum: the vision and the reality/ L'enseignement d'outils multimédias publics dans le cadre d'une école de bibliothéconomie et des sciences de l'information : la vision et la réalité/ Training zum Gebrauch von öffentlich zugänglichen Formaten für Multimedien als Teil des Bibliotheksschulcurriculums: Vision und Wirklichkeit*, 69e Congrès - 1-9 août, 2003, Berlin, Allemagne. <http://www.cfifla.asso.fr/conferences/berlin/indexberlin.htm>

Turner, James. 1991. Training for audiovisual archivists and librarians. *IFLA Journal* 17,3 (June) : 248-255.

Ungern Sternberg, Sara Von. 1998. Teaching Bibliometrics, *Journal of Education for Library and Information Science* 39, 1 (Winter): 76-80.

Vickery, Brian Campbell. 1978. *The use of on-line search in teaching: an assessment of projects carried out by UK schools of library and information studies*. London, British Library. 43p.

Virkus, Sirja. 1997. Education and training of librarians and information professionals in the networked environment, *63e Congrès - août - sept., 1997, Copenhague, Danemark*.

Warner, Alice Sizer. 1999. Teaching about library budgets at Simmons College Graduate School of Library and Information Science, *The Bottom Line* 12, 1: 19-21.

Watson, Margaret. 2003. La formation des bibliothécaires et des documentalistes au Royaume-Uni, Dossier: formation professionnelle fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France* 48, 1 : 68-74.

1999. What Should We Learn in Library School? , *Ex Libris* 16 (july 2)
<http://marylaine.com/exlibris/xlib16.html>

Wiegand, Wayne- A. 2001. Missing the real story: where library and information science fails the library profession, *The Readers' advisor's companion Libraries Unlimited*: 7-14

Wilson, Ian E. 1989. Canada anglais: la formation en archivistique, *Archives* 20, 3: 25-32.

Xie, Hong et Cool, Colleen. 1998. Online searching in transition: the importance of teaching "interaction" in library and information science education paper presented at the 1998 ALISE Conference, *Journal of Education for Library and Information Science* 39, 4 (Fall): 323-331.

Zachert, Martha Jane. 1972. Experimental Methods of Teaching Special Librarianship, *Special Libraries* 63, 12(December): 545-548.

II. Personnes

A. Enseignant

Gracy, David B. 1997. Is teaching all that there is to it? Archival educators and advocacy, *Janus* 1: 42-50.

O'Toole, James M. 1997. The archival educator as advocate to the university and the wide community, *Janus* 1: 16-21.

Simpson, Douglas J. 2004. *John Dewey and the Art of Teaching Toward Reflective and Imaginative Practice*. Sage Publications. 232 p.

B. Étudiants

Carpenter, Kenneth E. 1997. The librarian-scholar, *The Journal of Academic Librarianship* 23, (September): 398-401.

Couture, Carol. 1995. Today's students, tomorrow's archivists : present-day focus and developments as determinant of archival science in the XXth century. Congrès de l'ACA. Regina, 17 juin 1995.

Eso, Elizabeth et Keirstead, Robin G. 1989-1990. A survey of students of the Master of Archival Studies programme at the University of British Columbia, 1981-1988, *Archivaria* 29 (winter): 104-127.

C. Professionnels de l'information

Bergeron, Pierrette. 1998. *Le professionnel de l'information à l'aube de l'an 2000 : connaissances, compétences et qualités*. Colloque annuel du Conseil des bibliothèques du gouvernement fédéral. Ottawa, 16 novembre 1998.

1. Archiviste

Couture, Carol. 1993. Les archives, les archivistes et l'archivistique. *Atelier de l'American Records Managers and Administrators*. Montréal, 5 octobre 1993.

Couture, Carol. 1994. La mission de l'archiviste. La mission de l'archiviste dans la société. Synthèse du symposium. *2e Symposium du Groupe interdisciplinaire de recherche en archivistique (GIRA)*. Montréal, 8-9 avril 1994.

2. Bibliothécaire

Bergeron, Pierrette. 1999. *Le bibliothécaire dans la grande famille des professionnels de l'information*. Congrès de la CBPQ. Montréal, 29 mai 1999.

Bergeron, Pierrette. 1997. Quelles compétences devra maîtriser le professionnel de l'information pour pénétrer le marché du travail de demain? Analyse de la perception des représentants du marché du travail, *Argus* 26, 1 : 21-26.

Bernhard, Paulette. 1998. Accès à l'information et processus d'apprentissage et d'enseignement : le rôle de formateur chez le bibliothécaire, in *La formation documentaire. Actes du colloque de l'ABCDEF, Université Laval, Québec, 23-25 octobre 1995*. (Montréal, AUPELF-UREF ; Paris, ABCDEF) : 57-71.

Melot, Michel. 2004. *La sagesse du bibliothécaire*. Paris, Éditions l'oeil neuf. 109 p.

III. Enseignement

Carr, David W. 1998. Tensions of teaching, *Journal of Education for Library and Information Science* 39, 3 (Summer): 195-203.

A. Innovations pédagogiques

Koh, Gertrude S. Innovations in Standard Classroom Instruction, *Cataloguing and Classification Quarterly* 34, 3: 263-287.

Zachert, Martha Jane. 1972. Experimental Methods of Teaching Special Librarianship, *Special Libraries* 63, 12 (December): 545-548.

B. Méthodes pédagogiques

Rothstein, Samuel. 1983. The Making of a Reference Librarian, *Library Trends* 31, 3 (winter): 375-399.

1. Autoformation :

Béchar, Jean-Pierre et Denis Grégoire. 1999. Évaluation de stratégies d'auto-formation en sciences de la gestion, *RES Academica, Revue internationale en enseignement supérieur* 17, 1-2: 175-194.

2. Cours magistral :

3. Enseignement à distance :

Anderson, Karen. 1995. Distance learning: a new approach to archival education. *Archives & Manuscripts* 23, 1 (may): 48-59.

Ben Romdhane, Mohamed et Ouerfelli, Tarek. *De l'apprenant au concepteur : vers la mise en place d'une formation continue à distance des bibliothécaires/documentalistes en Tunisie*. Communication, Réunion satellite de l'IFLA, Genève du 28 au 30 juillet 2003: E-Formation pour le marketing et le management des bibliothèques. 28 juillet 2003. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000604.html

Brokes, Michael. 1993. *Stacks of English: a Distance Learning Course for Information Workers and Librarian*. Sciences de l'information, (série Études et techniques). 154 p. <http://www.adbs.fr/site/publications/ouvrages/69.php>

Dahl, Kersti *et al.* 2002. Training for professional librarians in Slovakia by distance-learning methods: an overview of the PROLIB and EDULIB projects, *Library Hi Tech* 20, 3: 340-351.

Glen, Mynott. 2000. A distance learning course in research skills for public librarians - an evaluation, *New Library World* 101, 7: 315-324.

Hakim, Musa Abdul. 2002. *Navigating the Web of Discourse on the Scholarship of Teaching and Learning: An annotated Webliography*. Association of College & Research Libraries. <http://www.ala.org/acrl/resjuly02.html>

Hollands, William. D. 1999. Teaching the Internet to library staff and users : 11 ready-to-run workshops that work. London, Library Association, New York, Neal-Schulman. 221 p.

Larose, F., et coll. 1999. Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : mythes et réalités , *Perspectives d'avenir en éducation* 27, 1 <http://www.acelf.ca/revue/XXVII/articles/Larose.html>

Thomas, V. K. et Ghosh, C. K. 1999. Teaching of Library and Information Sciences through Distance, *Indian Journal of Open Learning* 8, 2 (May):171-86.

Townley, Charles-T, Geng, Qian et Zhang, Jing. 2003. Using Distance Education to Internationalize Library and Information Science Scholarship, *Libri* 53, 2 (June): 82-93.

Train, Briony et Elkin, Judith. 2001. Branching Out: a model for experiential learning in professional practice program trains librarians in reader guidance, *Journal of Librarianship and Information Science* 33, 2 (June): 68-74.

4. Enseignement interactif :

Arsenault, Clément et Ménard, Éline. 2004. L'enseignement interactif du catalogage : Rêve ou réalité ? ACFAS 2004, 72^e congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir, *La société des savoirs*, Montréal, 10-14 mai 2004.

5. Enseignement modulaire :

McGovern, Gail. 1997. *Program planning: tips for librarians*. Chicago, Ill. Continuing Library Education Network Exchange Round Table, American Library Association, 26, 17 p.

6. Examen et Test :

7. Exposé :

8. Gestion de classe :

9. Groupes :

10. Humour :

11. Jeu de rôle :

12. Lecture :

Bouthry, Anne et Jourdain, Christophe. 2004. *Fiche de lecture : Construire son projet de formation en ligne. Démarche en 11 étapes.*

Desgrupes, Philippe et Lhomme, Marinette. 2004. *Fiche de lecture : Évaluer la formation : l'évaluation par les outils de l'assurance qualité.*

Lapèlerie, François. 2001. Pédagogie et lecture à l'Université, *Bulletin des bibliothèques de France* 46, 2 : 56-65. http://bbf.enssib.fr/bbf/html/2001_46_2/2001-2-p56-lapelerie.xml.asp

13. Méthode d'étude des cas :

Michel, Jean et Sutter, Eric. 1992. *Pratique du management de l'information : analyse de la valeur et résolution de problèmes*. Sciences de l'information. 430 p (série Études et techniques).

Galvin, Thomas J. 1973. *The case method and related problem oriented approaches in contemporary american library education and in-service training*. Ohio : Case Western Reserve University. 367 p.

14. Meilleures pratiques :

15. Mentorat :

Harcourt, Kate et Neumeister, Susan-M. 2002. Online Distance Learning with Cataloging Mentors: The Mentor's Viewpoint, *Cataloging and Classification Quarterly* 34, 3: 293-298.

16. Portfolio:

17. Projets :

Vickery, B. C. (Brian Campbell). 1978 *The use of on-line search in teaching : an assessment of projects carried out by UK schools of library and information studies*. London, British Library. 43p.

18. Questionnement :

19. Recherche :

Deschatelets, Gilles. 2001. *Les différentes étapes d'un projet de recherche: du choix d'un projet jusqu'à sa réalisation*. Séminaires de recherche de la Haute École de Gestion de Genève (Suisse), 14 novembre 2001.

18. Savoir faire :

19. Scénarios :

21. Séminaire :

Willingham, Taylor. 2000. Real world to classroom and back: confessions of a reluctant instructor teaching a library literacy seminar at San Jose State University, *American Libraries* 31, 6 (June-July): 70-72.

22. Stage :

Arès, Florence. 1989. Le stage dans la formation universitaire. *Archives* 20,3 (hiver): 53-60.

Rousseau, Jean-Yves. 1997. *Étude descriptive de la contribution du stage à la formation professionnelle initiale des archivistes au Québec de 1983 à 1994*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'Éducation. Département de didactique. 296 p.

Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. 1994. *Évaluation des stages*. [Fonds de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal, mars 1990]. S. p.

Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. S. d. b. *Guide des stages. Maîtrise en bibliothéconomie et des sciences de l'information ou Maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information, spécialisation en archivistique ou Certificat en archivistique*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information. 7 p.

23. Support :

24. Technologies :

25. Travail en équipe :

Bernhard, Paulette et Blondin, Denis. 1990. L'entraînement au travail en équipe et l'image du spécialiste de l'information: compte rendu d'une activité menée avec les étudiants de maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information, *Documentaliste: Sciences de l'information* 27, 6 : 304-306.

Bernhard, Paulette et Blondin, Denis. 1993. L'entraînement au travail en équipe et l'image du spécialiste de l'information: compte rendu d'une activité menée avec les étudiants de maîtrise en bibliothéconomie et sciences de l'information. In *Pédagogie et enseignement supérieur : révolution ou illusion ?* Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire tenu à Nice Sophia Antipolis du 30 mai au 2 juin 1990. Nice: AIPU : 29-36.

26. Tutorat :

IV. Évaluation

Lajeunesse, Marcel et Tabah, Albert. 1998. L'évaluation en bibliothéconomie et en sciences de l'information : approches diverses. In : *L'évaluation des archives : des nécessités de la gestion aux exigences du témoignage, 27 mars 1998*. Montréal, GIRA : 37-45.

A. Évaluation de l'apprentissage

Pallier, Denis. 2003. Évaluation de la formation initiale des bibliothécaires. Dossier formation professionnelle, fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France*, 48, 1 : 28-34.

Stephen, Peter et Burke, Maria E. 1994. The Learning Experience: Student Perceptions and Evaluations. *Librarian Career Development* 2, 3: 11-13.

B. Évaluation de l'enseignement

Cachard, Pierre-Yves, Nyffenegger, Isabelle et Colcanap, Grégory. Évaluations rétrospectives, Dossier : Formation professionnelle, fin et suite, *Bulletin des Bibliothèques de France* 48, 1 : 18, 23, 26.

C. Pédagogie de qualité

Bibliographie compilée par Luce Payette
Version du 11 janvier 2005

Annexe 2. Tableau synthèse des pratiques pédagogiques recensées dans les ouvrages en éducation

Pratique pédagogique	Définition	Description	Avantages	Limites	Conditions d'utilisation
Exposé	« Présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels. » (Chamberland et al., 2000:37)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Exposé magistral, interrompu ou non par des questions. (Chamberland et al., 2000:38) ◆ Exposés formels (Prégent, 1990 : 90, 96-97) <ul style="list-style-type: none"> - conférence d'un seul professeur - conférences successives de plusieurs professeurs ◆ Exposés informels (Prégent, 1990 : 90, 96-97) <ul style="list-style-type: none"> - exposé magistral informel - exposé-démonstration - exposé-présentation de cas - exposé présenté par les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Convient à de grands groupes ◆ Communiquer beaucoup d'information en peu de temps ◆ Formule économique ◆ Formule sécurisante pour l'enseignant et l'apprenant (Chamberland et al., 2000:40) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Plus passif pour les apprenants ◆ Ne permet pas d'évaluer si la matière est bien comprise ◆ Ne favorise pas la responsabilisation de l'apprenant (écoute passive) (Chamberland et al., 2000:40-41) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Préparation de l'exposé 2. Prestation devant le groupe 3. Recherche de l'interactivité 4. Compléments sur l'exposé (Chamberland et al., 2000:41-43)
Séminaire		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Séminaire classique : « rencontres hebdomadaires d'un petit groupe d'étudiants (de 10 à 15) et d'un professeur qui joue le rôle d'expert et d'animateur. » (Prégent, 1990 : 90, 98) ◆ Propositions de Nisbet : « variante du séminaire » (Prégent, 1990 : 90, 98-99) ◆ Débat : « situation par laquelle un professeur engage ses étudiants dans un processus dialectique à propos d'un sujet donné (...) » - thèse et antithèse (Prégent, 1990 : 90, 99-100) 			
Démonstration	« Exécution d'actions ou d'opérations devant des apprenants. » (Chamberland et al., 2000:45)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « montrer comment s'exécute une action (...), comment fonctionne un appareil, comment s'explique un principe, etc. » ◆ « faire voir des étapes, un ordre de réalisation ou encore des caractéristiques qui seraient difficilement accessibles à l'apprenant par la simple audition. » ◆ « doit s'accompagner d'explications » (Chamberland et al., 2000:46) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « illustrer ce que seuls les mots ne suffiraient pas à communiquer. » ◆ « favorise les apprentissages de type compétences motrices, attitudes et compétences sociales. » (Chamberland et al., 2000:47) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Difficile à utiliser avec de grands groupes ◆ Inefficace sans explications ◆ Pas une formule complète en soi (Chamberland et al., 2000:47) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Très bonne préparation (matériel, explications, questions, résumés, activités complémentaires) ◆ Expérimentée avant ◆ Apprenants doivent être placés pour voir et entendre de la même façon ◆ Favoriser l'interaction avec les apprenants (questions, commentaires) (Chamberland et al., 2000:48)
Enseignement programmé	« Texte écrit de façon micro-graduée, incluant une multitude de questions et dont les réponses sont accompagnées de renforcements au fur et à mesure de la progression de l'apprentissage. » (Chamberland et al., 2000:49)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « L'enseignement programmé est l'application directe de la séquence stimulus-réponse. C'est un enseignement médiatisé qui prend le plus souvent la forme d'un document écrit ou d'un programme informatique. L'information y est découpée en très petites étapes (ce qui fait qu'on emploie souvent l'appellation « micro-graduée »), habituellement appelées unités-matière. Chacune débouche sur une question posée qui vise à vérifier si l'apprenant a bien saisi l'information présentée. » 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Permet l'individualisation du rythme de travail ◆ Apprentissage de l'autonomie ◆ Participation active de l'apprenant ◆ Convient aux exercices de renforcement et aux activités de récupération pour les apprenants en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Tâche très longue, difficile et coûteuse pour l'enseignant ◆ Souvent ennuyeux pour les apprenants (Chamberland et al., 2000:52-53) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Bien s'assurer de l'adéquation entre les objectifs du programme et les besoins du cours ◆ À utiliser de façon sporadique (Chamberland et al., 2000:53)

	<p>Note : Prégent (1990 : 90, 114-115)) classe l'enseignement programmé sous « Travail individuel ».</p> <p>« L'enseignement programmé est une méthode d'enseignement qui met strictement en application la notion de conditionnement de l'apprentissage proposée par B.F. Skinner (stimulus → réponse → renforcement). » (Prégent, 1990 : 114)</p>	<p>(Chamberland et al., 2000:50)</p> <p>◆ Deux formes :</p> <p>1) Forme linéaire ou skinnérienne : l'information est présentée de façon séquentielle ordonnée, cheminement imposé</p> <p>2) Forme ramifiée ou crowdérienne : pas un cheminement unique mais qui comporte des ramifications, i.e. des voies latérales (Chamberland et al., 2000:50-52)</p> <p>◆ « Un programme d'enseignement est ainsi un texte écrit ponctué de centaines de questions (stimulus) auxquelles l'étudiant fournit des réponses (réponse) dont il vérifie la validité (renforcement – positif ou négatif). » (Prégent, 1990 : 114)</p> <p>◆ Deux types de programmes :</p> <p>1) Programme linéaire : « impose le même cheminement à tous les étudiants »</p> <p>2) Programme ramifié : « propose, en fonction des réponses des étudiants, certaines boucles d'apprentissage supplémentaires » (Prégent, 1990 : 115)</p>	<p>(Chamberland et al., 2000:52-53)</p>		
Enseignement modulaire	<p>« Découpage et présentation d'informations réparties en un certain nombre d'unités ou parties, appelées modules et qui forment un tout autonome. » (Chamberland et al., 2000:55)</p> <p>Note : Prégent (1990 : 90, 111-112) classe l'enseignement modulaire sous « Travail individuel ».</p> <p>« Dans un enseignement modulaire, le contenu d'un cours est réparti en un certain nombre d'unités appelées modules d'apprentissage. » (Prégent, 1990 : 111)</p>	<p>◆ « ensemble de modules qui, réunis, forment un tout. Ce tout peut aussi bien correspondre à une partie d'un cours qu'à un cours entier. » (Chamberland et al., 2000:56)</p> <p>◆ Un module comporte les parties suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le titre ou le sujet - le prétest - l'objectif général - les objectifs spécifiques - le contenu et les activités d'apprentissage - le post-test - la clé de correction des activités d'apprentissage - facultatif : références, choix d'activités, thèmes de discussion, travaux à réaliser (Chamberland et al., 2000:56-57) <p>◆ « Un module comporte quatre éléments obligatoires élaborés par le professeur : un prétest, des objectifs à atteindre, des activités d'apprentissage et un post-test. » (Prégent, 1990 : 111)</p>	<p>◆ Permet l'individualisation de l'enseignement</p> <p>◆ Implique directement l'apprenant dans son apprentissage</p> <p>◆ Respecte le rythme d'apprentissage de chacun (Chamberland et al., 2000:57-58)</p>	<p>◆ Assez coûteux et fastidieux à produire.</p> <p>◆ Nécessite des essais pour être mis au point</p> <p>◆ Risque de démotiver les apprenants qui ont besoin d'un contact avec un groupe (Chamberland et al., 2000:57-58)</p>	<p>◆ Élaboration des modules</p> <p>◆ Mise à l'essai des modules</p> <p>◆ Nécessite des essais pour briser la solitude et permettre l'échange</p> <p>◆ Disponibilité de l'enseignant en tout temps (Chamberland et al., 2000:55)</p>
Protocole	<p>« Enregistrement oral, écrit ou visuel d'une situation réelle pour fins d'analyse et de critique. » (Chamberland et al., 2000:59)</p>	<p>◆ « Un protocole est l'enregistrement d'une performance qui sert éventuellement à l'analyse puis à la critique. Le protocole peut prendre la forme d'un enregistrement vidéo, audio ou d'un écrit (lettres, mémos, notes...). C'est en effet aux</p>	<p>◆ Formule très motivante = rétroaction immédiate et précise</p> <p>◆ Enseignements tirés de la réalité</p>	<p>◆ Problèmes de contraintes liés à l'utilisation des appareils</p> <p>◆ Demande beaucoup de temps pour l'enregistrement</p>	<p>◆ Pour les enseignants : savoir exactement sur quoi portera l'analyse et avoir les outils pour faire cette analyse</p> <p>◆ Matériel doit être facile à</p>

		<p>anthropologues que l'on doit l'usage systématique des descriptions détaillées, dénuées de toute interprétation, d'observations sur le terrain. Cette idée de non-interprétation est centrale dans la méthode et ce, sans narrations ni commentaires, ni jugements, ni interprétations. Le protocole présente un reflet brut de la réalité. » (Chamberland et al., 2000:60)</p> <p>◆ Deux types d'utilisation : 1) « présenter à l'apprenant l'enregistrement d'une performance quelconque qui servira de modèle et sera étudiée, analysée et critiquée. » 2) « enregistrer directement la performance de l'apprenant pour ensuite l'analyser, la critiquer et la corriger. » (Chamberland et al., 2000:60)</p>	<p>◆ Favorise capacité d'auto-évaluation et d'évaluation des pairs (Chamberland et al., 2000:61-62)</p>	<p>(Chamberland et al., 2000:61)</p>	<p>utiliser ◆ Gestion du temps doit être réaliste ◆ Discussion : bon complément ◆ Discussion et jeu de rôle : peuvent être associés à cette formule (Chamberland et al., 2000:62-63)</p>
Jeu	<p>« Interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel, où ils sont soumis à des règles et dirigés vers l'atteinte d'un but. » (Chamberland et al., 2000:65)</p>	<p>◆ « Le jeu est fondé sur une interaction entre les joueurs. Dans le cas d'un jeu individuel, le joueur est confronté à ses propres performances, qu'il doit éventuellement dépasser. Qu'il s'agisse d'un jeu individuel ou de groupe, le hasard est lié aux probabilités. » ◆ Majorité des jeux sont fantaisistes, mais certains sont assez réalistes « et rejoignent en partie la simulation, ce qui donne lieu à un amalgame particulièrement puissant : le jeu de simulation. » Mais s'inspire de la réalité seulement, ce qui le distingue de la simulation. (Chamberland et al., 2000:66)</p>	<p>◆ Excellent moyen de motivation ◆ rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage (Chamberland et al., 2000:67-68)</p>	<p>◆ Peu de jeux disponibles pour les objectifs spécifiques d'un cours, et beaucoup de temps pour en créer ◆ Ne permet pas nécessairement le transfert à une autre situation (Chamberland et al., 2000:67-68)</p>	<p>◆ Sélection soignée des jeux ◆ Création de jeux, au besoin ◆ Utilisation de jeux cadres, au besoin (Chamberland et al., 2000:69)</p>
Jeu de rôle	<p>« Interprétation du rôle d'un personnage en situation hypothétique en vue de mieux comprendre les motivations qui justifient les comportements. » (Chamberland et al., 2000:71)</p> <p>Note : Prégent (1990 : 90, 107) classe le jeu de rôle dans « Enseignement par les pairs »</p> <p>« Dans un jeu de rôle, quelques étudiants sont appelés à jouer devant leurs pairs une courte scène comportant des situations voisines de situations réelles. » (Prégent, 1990 : 107)</p>	<p>◆ « Le jeu de rôle se distingue de la simulation par la caractéristique subjective de la vision qu'on propose de la réalité. » (Chamberland et al., 2000:72) ◆ Quatre techniques : centralisée, aquarium, théâtre-forum, décentralisée. (Chamberland et al., 2000:72-75)</p>	<p>◆ Les sentiments, le canal émotif est sollicité ◆ Permet de comprendre ce qui motive le comportement des autres ◆ Formule très motivante ◆ Occasion d'exploiter et de développer la créativité (Chamberland et al., 2000:75-76)</p>	<p>◆ Demande beaucoup de temps pour la préparation et la réalisation ◆ Difficilement évaluable (Chamberland et al., 2000:75-76)</p>	<p>1. Préparation 2. Déroulement du jeu de rôle 3. Exploitation du jeu de rôle (debriefing) 4. Évaluation (Chamberland et al., 2000:76-79)</p>
Simulation	<p>« Reproduction d'une situation constituant un modèle simplifié mais juste d'une réalité. »</p>	<p>◆ « La simulation se caractérise par l'interaction de l'apprenant avec un modèle qui représente, avec un souci de justesse, une réalité définie comme un</p>	<p>◆ Très motivante pour l'apprenant ◆ L'apprenant s'engage dans</p>	<p>◆ Simplification de la réalité, au point où les apprentissages peuvent</p>	<p>1. Préparation 2. Animation 3. Exploitation de la simulation</p>

	<p>(Chamberland et al., 2000:81)</p> <p>Note : Prégent (1990 : 90, 104-105) classe la simulation dans « Enseignement par les pairs »</p> <p>« Une simulation est une situation au cours de laquelle on reproduit des événements réels auxquels on peut confronter les étudiants sans les amener 'sur le terrain'. » (Prégent, 1990 : 104)</p>	<p>système. Une bonne simulation présente la réalité dépouillée de ses éléments non essentiels. (...)</p> <p>L'objectif premier de la simulation est de permettre une compréhension objective de la réalité, ce qui la distingue nettement du jeu de rôle où c'est la subjectivité qui domine. » (Chamberland et al., 2000:82)</p>	<p>son apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Apprentissage par essais et erreurs, rétroaction immédiate (Chamberland et al., 2000:83-84) 	<p>parfois être faussés</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Confusion chez l'apprenant si la simulation est trop complexe (Chamberland et al., 2000:83-84) 	<p>(debriefing)</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Évaluation 5. Suivi (Chamberland et al., 2000:84-86)
Tournoi	<p>« Organisation du groupe et des tâches d'apprentissage de façon à ce que les apprenants entrent en compétition. » (Chamberland et al., 2000:87)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Deux types de tournois : 1) plusieurs petites équipes 2) deux grandes équipes (groupe-classe divisé en deux) (Chamberland et al., 2000:88) ◆ « Pendant le tournoi, les apprenants répondent à des questions, font un jeu ou un exercice et après un temps limite, l'enseignant procède au « bumping » des équipes, c'est-à-dire qu'il interchange les apprenants d'équipe tout en tâchant d'équilibrer les forces. » (Chamberland et al., 2000:81) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Stimulant, oblige chacun à s'impliquer ◆ Formule économique (Chamberland et al., 2000:89) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formation d'équipes de forces égales ◆ Ne permet pas d'évaluation la progression individuelle ◆ Contrôle des équipes parfois difficile ◆ Hautement compétitif et peut créer un esprit de compétition malsain (Chamberland et al., 2000:89) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Doit être bien préparé (contenu à étudier, tâche à réaliser, gestion du temps, disponibilité du matériel nécessaire) ◆ Réalisation : bonne répartition des apprenants, suivre le fonctionnement des équipes, voir à la participation de chacun (Chamberland et al., 2000:90)
Étude de cas	<p>« Proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires. » (Chamberland et al., 2000:91)</p> <p>Cette définition reprise dans Guilbert et Ouellet, 1997:23, en référant à l'édition de 1995 de Chamberland et al.</p> <p>« Une étude de cas est un texte écrit ou simulé, un témoignage oral ou enregistré relatant une situation problématique concrète et réaliste, c'est-à-dire un incident significatif, une situation embarrassante ou critique ou tout simplement le déroulement d'une situation dans le temps. L'étude de cas sert, lors de discussions de groupe, soit à amorcer une quête d'information, soit à amener une</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formule issue de l'école de droit de Harvard ◆ Objectif : « permettre à l'apprenant de vivre une démarche de résolution de problème à travers des cas qui lui sont soumis. » ◆ Cas réel ou fictif « mais avec la facture de la réalité, c'est-à-dire qu'il doit être le plus vraisemblable possible. Cette référence à la réalité exerce un grand attrait sur l'apprenant qui est alors à même d'apprécier la pertinence des éléments théoriques présentés en périphérie du cas. » (Chamberland et al., 2000:92) ◆ Types de cas : 1. Selon la tâche demandée : cas analyse, cas décision, incident critique 2. Selon la complétude des données : cas complet, cas séquentiel, technique de Pigors, cas partiel 3. Selon l'engagement des apprenants : récit d'un tiers, témoignage, cas dramatisé, jeux de rôle 4. Selon le support d'information : textes, documents authentiques, bandes sonores, bandes vidéo, multi-média, NTIC (Guilbert et Ouellet, 1997:25-34) ◆ Types de cas : - Méthode de Harvard 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Très motivante pour l'apprenant ◆ Efficace pour la capacité à résoudre des problèmes, à poser un diagnostic sur une situation ◆ Confrontation d'idées et de points de vue différents ◆ Augmente la confiance dans la résolution de « vrais » problèmes (Chamberland et al., 2000:93) ◆ Favorisent des compétences d'ordre cognitif, métacognitif, affectif, interpersonnel (Guilbert et Ouellet, 1997:34-35) ◆ « Améliorer le jugement de l'étudiant, qui doit choisir parmi les solutions proposées par ses pairs celle qui convient le mieux (composante informationnelle). » 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Problèmes d'accès à des cas pertinents à la matière à couvrir ◆ Pas possible de vérifier les conséquences des décisions prises, donc une certaine incertitude par rapport à la pertinence des choix ◆ Facteurs émotifs escamotés au profit des facteurs intellectuels ◆ Prend beaucoup de temps (Chamberland et al., 2000:93-94) ◆ Demande du temps et une grande polyvalence dans la discipline touchée par le cas ◆ Prennent du temps en classe ◆ Le cas ne peut représenter toute la complexité des événements réels (Guilbert et Ouellet, 1997:36) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rédaction du cas 2. Préparation des apprenants 3. Analyse du cas en plénière ou en équipe 4. Compléments à l'étude de cas (Chamberland et al., 2000:94-96) <ul style="list-style-type: none"> ◆ Déroulement de l'activité 1. Introduction 2. Formation de groupes de travail 3. Analyse du cas 4. Plénière 5. Synthèse et clôture ◆ Rôle de l'enseignant ◆ Équipement et locaux ◆ Participants (nombre par équipe) (Guilbert et Ouellet, 1997:37-46)

	<p>analyse du problème, soit à une prise de décision. (Mucchielli, 1969) » (Guilbert et Ouellet, 1997:24)</p> <p>« Un cas est la consignation par écrit d'un problème réel, chaque cas présentant un seul problème. La situation à analyser peut comporter toutes sortes de renseignements réels : faits, événements, sentiments, attentes, habitudes, attitudes, buts des intervenants, description du milieu, données, figures, tableaux, etc. » (Prégent, 1990 : 100)</p> <p>« Cette méthode consiste à amener un groupe d'étudiants ou de personnes en formation à analyser, à discuter et à solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu. » (Bédard et al., 1991:xi)</p> <p>« Un cas n'est en soi qu'un instrument; il devient une méthode lorsqu'il est analysé et discuté en petit groupe ou en classe. » (Bédard et al., 1991:xii)</p> <p>« L'une des fonctions du gestionnaire consiste à résoudre les problèmes qui surgissent en milieu de travail. L'étude de cas constitue une forme d'apprentissage qui permet à l'étudiant d'être confronté à des problèmes de gestion, de développer sa capacité analytique et de s'initier à la prise de décision dans un univers caractérisé le plus souvent par le risque, l'incertitude et la turbulence. » (Bédard et al., 1991:3)</p>	<p>- Cas dramatisé - Cas simplifié - Technique de Pigors - Rédaction de cas par les étudiants (Prégent, 1990 : 90, 100-102)</p> <p>« Le traitement d'un cas implique en effet tout un processus d'analyse : sélection des données pertinentes, identification du problème et des éléments de solution, décision quant à l'action à prendre. » (Bédard et al., 1991:xi)</p> <p>« Le cas, instrument qui sert d'appui à la méthode, correspond à un fragment de la vie d'une entreprise ou d'un établissement, d'un gestionnaire ou d'un professionnel. Il reflète ce qu'il y a à la fois de singulier et de typique dans une situation précise. » (Bédard et al., 1991:xii)</p> <p>« Les cas décrivent des événements qui se sont produits ou qui pourraient se produire dans les entreprises. Ils sont présentés de façon à permettre à l'étudiant de comprendre la situation ou du moins, de saisir le problème. Comme dans la réalité, les données du cas écrit ne sont pas toujours complètes, ni toujours claires. Afin de combler ces lacunes, l'étudiant, comme le dirigeant d'entreprise, doit formuler des hypothèses basées soit sur ses observations, soit sur son expérience, soit sur ses connaissances théoriques. Ainsi, le cas relie la théorie (connaissances) à la pratique (situation dans l'entreprise). » (Bédard et al., 1991:5)</p>	<p>♦ « Stimuler chez l'étudiant son sens de l'initiative et sa créativité, en lui permettant de se servir de ses propres expériences et connaissances pratiques pour interpréter les faits et juger de leur importance relative (composante décisionnelle). »</p> <p>♦ « Développer les habiletés de raisonnement et de communication de l'étudiant et la pensée logique, et préciser l'expression de cette pensée en termes clairs et convaincants (composante interpersonnelle). »</p> <p>♦ « Développer chez l'étudiant le sens de la responsabilité en lui faisant prendre conscience de l'importance des conséquences à long terme de ses recommandations, ainsi que des facteurs humains inhérents à la situation. » (Bédard et al., 1991:x8)</p>		
Apprentissage par problème (APP)	APP traditionnel « Processus de résolution d'un problème complexe où les	♦ Types de situations-problèmes : 1. Selon la tâche demandée : jugement, solution, discussion, action	♦ Favorisent des compétences d'ordre cognitif, métacognitif, affectif, interpersonnel	♦ Développer une nouvelle forme de collaboration avec les apprenants	♦ Phases de l'apprentissage par problème 1. Exploration ou choix d'un

<p>ou problem-based learning</p>	<p>participants, regroupés par équipes, travaillent ensemble à chercher des informations et à résoudre un problème réel ou réaliste proposé de façon à développer des compétences de résolution de problèmes et à faire en même temps des apprentissages de contenu. » (Guilbert et Ouellet, 1997:64)</p> <p>APP réflexif « Apprentissage par problèmes favorisant l'évaluation du processus à chaque boucle de recherche d'informations. Les participants évaluent les sources d'information qu'ils ont utilisées, l'évolution de leurs connaissances, la pertinence des stratégies utilisées et l'atteinte des objectifs. » (Guilbert et Ouellet, 1997:66)</p> <p>APP micro « L'apprentissage par problèmes s'effectuant à petite échelle à l'intérieur d'une seule période de cours (de 50 à 180 minutes) plutôt qu'à l'intérieur de plusieurs rencontres. La recherche d'informations se fait alors sur place : dans les ouvrages disponibles, par expérimentation, par le recours aux pairs, aux expériences antérieures ou au raisonnement logique. » (Guilbert et Ouellet, 1997:67)</p>	<p>2. Selon l'origine du problème : enseignant, enseignant à partir d'une liste préparée par les apprenants, apprenants</p> <p>3. Selon le mode de collecte des informations : consultation documentaire, consultation d'experts, expérimentation, informations choisies par l'enseignant, ressources choisies par l'enseignant mais informations choisies par les apprenants, ressources choisies par les apprenants</p> <p>4. Selon l'engagement des apprenants : récit d'un tiers, témoignage, cas dramatisé, jeux de rôle</p> <p>5. Selon le support d'information : textes, documents authentiques, bandes sonores, bandes vidéo, multi-média, NTIC (Guilbert et Ouellet, 1997:68-74)</p>	<p>(Guilbert et Ouellet, 1997:74-75)</p>	<p>◆ Limites de temps ◆ Faire une préparation avec les apprenants pour contourner les difficultés inhérentes au travail de groupe (Guilbert et Ouellet, 1997:75-76)</p>	<p>thème (équipes) 2. Détermination et définition du problème (équipes) 3. Planification de la recherche (équipes ou dyades) 4. Recherche d'informations (équipes ou dyades) 5. Analyse critique des informations (équipes ou grand groupe) 6. Synthèse (grand groupe) 7. Objectivation et retour critique (individuellement ou grand groupe) ◆ Animation pédagogique ◆ Rôle de l'enseignant (Guilbert et Ouellet, 1997:76-)</p>
<p>Apprentissage par projet(s)</p> <p>Synonyme, je crois : Pédagogie par projet</p>	<p>« L'apprentissage par projets est une formule pédagogique qui vise l'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés de haut niveau dans la réalisation concrète d'un produit, d'une œuvre, en relation le plus possible avec les intérêts de l'étudiante ou de l'étudiant (Lasnier, 2000). » (Dubeau, 2002)</p>	<p>« Le projet est une activité de synthèse qui est soit multidisciplinaire, soit monodisciplinaire. Les mandats confiés aux apprenants pour la réalisation du projet sont complexes, signifiants et stimulants. Les tâches sont généralement issues de la pratique professionnelle. Les formes du projet sont variées, et parmi les plus fréquemment mises en place, on retrouve entre autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ les études de besoins; ■ le développement d'innovations; ■ la création d'œuvres; ■ la recherche, en réponse à des besoins 			

		<p>particuliers, à des attentes d'une entreprise ou d'un organisme social. (...)</p> <p>Le projet correspond généralement à l'atteinte de plusieurs objectifs ou au développement de plusieurs compétences, ce qui entraîne une étendue de l'activité sur une longue période (cinq à six semaines ou plus). L'envergure du projet est donc variable et directement en lien avec les objectifs poursuivis. Le projet est habituellement réalisé en équipes d'environ quatre étudiantes et étudiants, mais cela dépend du contexte. Le projet favorise le passage de la théorie à la pratique. En effet, le recours au projet comme activité permet, notamment, la mise en œuvre de savoir-faire pratiques et vise l'apprentissage dans l'action et dans la création, tout en fournissant à l'apprenant une perspective professionnelle. » (Dubeau, 2002)</p> <p><u>Étapes</u> du processus d'apprentissage chez les étudiants : (Dubeau, 2002)</p> <p>1. <u>L'analyse du mandat</u> (situation, problème et solutions possibles, enjeux et objectifs du projet, plan d'action et division des tâches entre les membres de l'équipe, choix des méthodes d'analyse requises)</p> <p>2. <u>La réalisation du projet</u> (suivi de la planification, revue de la théorie scientifique, critères d'évaluation, tests, solutions envisagées)</p> <p>3. <u>La préparation du rapport synthèse</u> (enquêtes menées et résultats obtenus)</p>			
Enseignement par les pairs	« Jumelage d'un apprenant (tuteur) à un ou quelques autres apprenants (tuteurés). » (Chamberland et al., 2000:97)	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « des apprenants sont sollicités pour enseigner à d'autres apprenants. » (Chamberland et al., 2000:98) ◆ Types de cas : Deux formes d'enseignement par les pairs : <ul style="list-style-type: none"> 1) forme individuelle 2) forme par petits groupes (Chamberland et al., 2000:98) ◆ Types d'enseignement par les pairs : <ul style="list-style-type: none"> - Projet - Apprentissage par résolution de problèmes - Travail dirigé ou atelier - Cellule d'apprentissage - Simulation - Jeu éducatif - Jeu de rôles (Prégent, 1990 : 90, 102-107) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Pour le tuteuré : recevoir un enseignement individualisé, donc mieux adapté à ses besoins et à son rythme d'apprentissage ◆ Facilite la communication du contenu car le tuteur et le tuteuré ont le même âge ◆ Formule peu coûteuse ◆ Pour le tuteur : appliquer et parfaire ses connaissances, capacités de leadership (Chamberland et al., 2000:100-101) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Soumis au manque de compétences du tuteur ◆ Ne s'applique souvent qu'à certains éléments d'un cours ◆ Peut donner le sentiment à certains apprenants qu'ils n'ont pas reçu un enseignement aussi valable que celui qui aurait été donné par l'enseignant (Chamberland et al., 2000:100) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formation du couple tuteur-tuteuré ◆ Explication claire du processus à appliquer (pour tuteurs) et des résultats à atteindre (tuteurés) ◆ Supervision de l'enseignant ◆ Offrir le rôle de tuteur à chacun (Chamberland et al., 2000:101)
Travail en équipes	« Réunion d'un petit groupe d'apprenants (3 à 8) pour réaliser	<ul style="list-style-type: none"> ◆ « il n'y a pas de relation de tutorat; chaque membre de l'équipe a le même statut et le même 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Échange enrichissant de connaissances et d'expériences 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inefficace pour les apprenants qui ont de la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formation des équipes 2. Organisation du travail

Travail dirigé ou atelier	<p>une tâche précise dans un temps déterminé. » (Chamberland et al., 2000:97)</p> <p>Note : Prégent (1990 : 90, 103-104) classe le travail en équipe dans « Enseignement par les pairs », et le nomme « travail dirigé ou atelier ».</p> <p>« Lors d'un travail dirigé, ou atelier, de petites équipes de travail (de 3 à 5 membres) se réunissent après un exposé du professeur pour effectuer un exercice, un problème ou un devoir avant la fin du cours. Ces travaux sont de faible envergure, car les étudiants disposent de peu de temps; de plus, ce sont davantage des exercices d'application que des travaux mettant à contribution la capacité des étudiants à résoudre systématiquement des problèmes. » (Prégent, 1990 : 103-104)</p>	<p>rôle, à savoir contribuer à la réalisation de la tâche demandée. (...) l'enseignant explique aux apprenants la tâche à effectuer et leur donne les balises nécessaires à l'organisation de leur travail (temps alloué, contraintes à respecter, etc.). L'enseignant agit ensuite comme superviseur de l'activité, circulant d'un groupe à l'autre pour régler les problèmes qui peuvent survenir ou pour prodiguer des encouragements. » (Chamberland et al., 2000:104)</p> <p>◆ Types : travail en parallèle, en complémentarité, à la chaîne. (Chamberland et al., 2000:104-106)</p>	<p>entre les apprenants</p> <p>◆ Encourage l'apprenant timide à participer plus facilement que dans un grand groupe</p> <p>◆ Créer des liens, ce qui a un impact positif sur l'atmosphère de la classe</p> <p>◆ Responsabilise les apprenants, développe esprit d'initiative et autonomie au travail</p> <p>◆ Créer une saine émulation entre les équipes (Chamberland et al., 2000:106-107)</p>	<p>difficulté à fonctionner sans la guidance continue du professeur</p> <p>◆ Frustrations possibles lors de la formation des équipes</p> <p>◆ Problèmes d'évaluation individuelle</p> <p>◆ Ne convient pas à tous les apprenants (Chamberland et al., 2000:106-107)</p>	<p>3. Supervision du travail en équipes</p> <p>4. Évaluation du travail en équipes (Chamberland et al., 2000:107-109)</p>
Projet	<p>« Application et intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre. » (Chamberland et al., 2000:111)</p> <p>Note : Prégent (1990 : 90, 102) classe le projet dans « Enseignement par les pairs ».</p>	<p>◆ « Le projet se caractérise par la production d'une œuvre : une maquette, une fusée, un parachute, un cerf-volant, une pile électrique, etc. Le concept clé derrière le projet est l'intégration des matières. » (Chamberland et al., 2000:112)</p> <p>◆ Individuel ou en équipes (Chamberland et al., 2000:112)</p> <p>◆ « dans la réalisation d'un projet, ce n'est pas le sujet en soi qui est important, mais plutôt l'application d'une méthode ou d'un ensemble de connaissances à un projet réel ou fictif. Pour ce faire, les étudiants doivent analyser le problème relatif au projet, proposer et mettre en application une solution et, bien souvent, évaluer cette proposition. (...) Au terme de la réalisation d'un projet, les étudiants produisent habituellement un objet concret (prototype, maquette, plan d'intervention, etc.), un rapport écrit ou une présentation orale. » (Prégent, 1990 : 102)</p>	<p>◆ Appliquer diverses connaissances à l'intérieur d'un même projet, donc rend les apprentissages significatifs</p> <p>◆ Responsabilise l'apprenant, obligation de planifier son travail et de gérer son temps</p> <p>◆ Formule motivante</p> <p>◆ Apprenant est actif, s'implique intellectuellement, émotionnellement et socialement</p> <p>◆ Met à profit l'initiative et la créativité de l'apprenant</p> <p>◆ Développe l'auto-évaluation (Chamberland et al., 2000:113-114)</p>	<p>◆ Beaucoup de temps pour planification et réalisation</p> <p>◆ Encadrement suivi</p> <p>◆ Problèmes possibles lors de l'évaluation (Chamberland et al., 2000:113-114)</p>	<p>◆ Encadrement initial de l'apprenant (balises, ligne directives, ampleur attendue du travail)</p> <p>◆ Devis ou plan sommaire à remettre du projet</p> <p>◆ S'assurer que les ressources nécessaires sont disponibles</p> <p>◆ Intervention sporadique de l'enseignant</p> <p>◆ Évaluation (Chamberland et al., 2000:114-115)</p>
Laboratoire	<p>« Situation dans laquelle les apprenants, sous le contrôle d'un</p>	<p>◆ « activité d'apprentissage supervisée et vécue par des apprenants qui étudient un sujet ou une</p>	<p>◆ Formule motivante</p> <p>◆ Stimule l'autonomie dans</p>	<p>◆ Parfois coûteux en temps et en argent</p>	<p>◆ Planification</p> <p>◆ Supervision</p>

	<p>enseignant, étudient les causes, les effets, la nature ou les propriétés d'objets ou de phénomènes par la manipulation et l'expérimentation. » (Chamberland et al., 2000:117)</p> <p>« Une séance de laboratoire est un travail pratique que les étudiants effectuent à la suite d'un enseignement magistral, et au cours duquel ils manipulent divers instruments : éprouvettes, microscopes, oscilloscopes, ordinateurs, robots, etc. » (Prégent, 1990 : 107)</p>	<p>théorie en procédant par une application pratique et en passant par les stades de l'observation, de l'expérimentation et de la recherche. Dans ce contexte, le laboratoire est une formule permettant d'étudier des phénomènes de divers ordres : physique, chimique, social, psychologique ou autre. » (Chamberland et al., 2000:119)</p> <p>♦ « L'objectif à atteindre ici est l'apprentissage et la maîtrise de la méthode expérimentale, grâce à laquelle on planifie une expérience, vérifie des hypothèses, effectue des mesures, analyse des résultats et consigne le tout dans un rapport écrit. » (Prégent, 1990 : 107)</p>	<p>l'apprentissage</p> <p>♦ Aide à observer et à généraliser (Chamberland et al., 2000:118-119)</p>	<p>♦ Certains risques d'échecs donc les apprenants peuvent ne pas y trouver leur compte</p> <p>♦ Ne convient pas aux apprenants qui manquent de maturité et de motivation pour apprendre par expérimentation</p> <p>♦ Gestion du temps difficile (Chamberland et al., 2000:118-119)</p>	<p>(Chamberland et al., 2000:119-120)</p>
Apprentissage coopératif	<p>« 'Approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignante ou l'enseignant et du monde qui les entoure' (Clarke, Wideman et Eadie, 1992, p. 3). » (Chamberland et al., 2000:121)</p>	<p>♦ « on a affaire à un groupe centré sur une tâche à réaliser où la compétition et l'individualisme n'ont pas leur place. » (Chamberland et al., 2000:122)</p> <p>♦ Chacun doit participer, des rôles sont assignés (Chamberland et al., 2000:122-123)</p>	<p>♦ Oblige chaque apprenant à être actif</p> <p>♦ Offre à chacun la même chance de réussir</p> <p>♦ Améliore les relations interpersonnelles et les compétences sociales</p> <p>♦ Favorise la motivation</p> <p>♦ Aide à développer l'estime de soi (Chamberland et al., 2000:124)</p>	<p>♦ Exige, de l'enseignant, une formation de base</p> <p>♦ Est-ce une formule aussi efficace au secondaire qu'au primaire ? (Chamberland et al., 2000:124)</p>	<p>♦ Travail en groupes hétérogènes restreints</p> <p>♦ Développer responsabilité individuelle et collective (Chamberland et al., 2000:125)</p>
Enseignement coopératif	<p>Note : Prégent (1990) le classe sous « Direction d'études »</p> <p>« Avec l'enseignement coopératif, on recourt alternativement aux cours théoriques et aux stages en entreprise (ou l'équivalent), selon diverses modalités. » (Prégent, 1990 : 110)</p>	<p>♦ Cours (1 ou 2 trimestres) puis stage intensif en entreprise (plusieurs mois + salaire). (Prégent, 1990 : 111)</p>			<p>♦ Même organisation pédagogique que pour le stage classique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un superviseur de l'établissement d'enseignement - un superviseur dans l'entreprise-hôte - un rapport de stage à la fin (Prégent, 1990 : 111)
Stage	<p>Note : Prégent (1990) le classe sous « Direction d'études »</p> <p>« Le stage est une session de formation pratique qu'on impose à un étudiant et qui a en général lieu dans un endroit apparenté au futur milieu de travail du stagiaire. » (Prégent, 1990 : 110)</p>				<p>♦ Superviseur de stage dans l'établissement d'enseignement = professeur</p> <p>♦ Superviseur de stage dans le milieu professionnel</p> <p>♦ Rapport de stage à la fin (Prégent, 1990 : 110)</p>
Groupe de discussion	<p>« Échange de propos entre les apprenants sur un sujet donné, pendant un temps déterminé; cet échange se fait sous la</p>	<p>♦ « ... la parole est d'abord et avant tout à l'apprenant. L'enseignant indique le thème de la discussion et, de préférence, les sous-thèmes. D'ordinaire, il agit lui-même à titre de modérateur,</p>	<p>♦ Favorise un échange enrichissant entre les apprenants</p> <p>♦ Favorise la création de liens</p>	<p>♦ Suscite parfois des problèmes de participation : apprenants ne s'impliquent pas dans les discussions, ou</p>	<p>1. Préparation</p> <p>2. Organisation</p> <p>3. Animation (Chamberland et al., 2000:137-</p>

	supervision de l'enseignant. » (Chamberland et al., 2000:127)	terme que nous préférons à animateur ou à directeur en raison de la neutralité qu'il suggère. En effet, le groupe de discussion se démarque de l'exposé magistral par l'initiative qui est laissée aux participants d'aborder le sujet traité à leur manière. » (Chamberland et al., 2000:128) ◆ Six formes de discussions fréquemment utilisées : (Chamberland et al., 2000:128-134) - la plénière - le « buzz-groupe » ou session « brouhaha » - la racine carrée - la tournante - le débat - le panel	et le sentiment d'appartenance au groupe ◆ Permet d'organiser et de critiquer une argumentation ◆ Facile à organiser, peu coûteux (Chamberland et al., 2000:135-136)	certaines monopolisent l'attention ◆ Résultats satisfaisants par rapport aux objectifs suivis ? ◆ Demande beaucoup de temps (Chamberland et al., 2000:135-136)	138)
Ressources du milieu	« Utilisation et exploitation des sources possibles d'apprentissage qu'offre le milieu. » (Chamberland et al., 2000:139)	◆ « nous entendons tant les personnes qui peuvent être invitées ou visitées que les sorties à l'extérieur, les richesses de l'environnement, les artefacts ... Bref, toute ressource non pédagogiquement orthodoxe que l'enseignant peut utiliser et exploiter, mais à des fins pédagogiques. » (Chamberland et al., 2000:140) ◆ Cela permet « de varier la source d'information, d'utiliser des informations auxquelles on ne pourrait avoir accès autrement et de découvrir les richesses du milieu. » (Chamberland et al., 2000:140)	◆ Sont motivantes ◆ Facilitent les apprentissages où le contact avec la réalité joue un rôle important ◆ Permettent de développer des compétences sociales tout en réalisant d'autres apprentissages ◆ Peuvent être peu coûteuses (Chamberland et al., 2000:141)	◆ Peuvent être difficiles à trouver ◆ Parfois accessibles qu'après autorisation ◆ Danger que l'information soit mal communiquée donc de biaiser l'atteinte des objectifs prévus (Chamberland et al., 2000:141-142)	◆ Planification à long terme ◆ Compléter l'expérience avec une activité d'objectivation ◆ Prévoir d'autres activités en cas d'annulation de dernière heure (Chamberland et al., 2000:142)
Exercices répétitifs	« Répétition systématique de notions (oralement ou par écrit) de gestes ou de mouvements dans le but de fixer l'information chez les apprenants. » (Chamberland et al., 2000:143)	◆ « Les exercices répétitifs sont une façon de fixer des acquis chez l'apprenant dans le but d'en arriver à une performance automatique. C'est d'ailleurs l'unique fonction de cette formule : automatiser la précision et la rapidité d'une performance dans un domaine donné (Jones et al., 1979). » (Chamberland et al., 2000:144) ◆ « On pourrait dire que cette formule est une forme de programmation que l'on utilise pour des apprentissages comme retenir les tables de multiplication, les conjugaisons de verbes, le maniement d'instruments comme une lime, des ciseaux, un clavier d'ordinateur, etc. » (Chamberland et al., 2000:144) ◆ Pas conseillée « pour l'acquisition de compétences intellectuelles de niveau complexe. » (Chamberland et al., 2000:144)	◆ Pour apprentissages de type moteur et technique ◆ Sont motivants s'ils sont utilisés parallèlement à d'autres formules (Chamberland et al., 2000:145)	◆ Si mal utilisés, peuvent devenir monotones, créer une surcharge de fatigue chez l'apprenant, créer sentiment d'apprentissages non compris (Chamberland et al., 2000:145)	◆ Doivent être bien organisés et répartis dans le temps ◆ Exercices doivent être variés (Chamberland et al., 2000:139)
Recherche guidée	« Démarche de découverte personnelle impliquant l'apprenant dans l'observation, l'analyse, la vérification et la	◆ « L'apprentissage par la recherche guidée, c'est l'apprentissage du comment apprendre. (...) ... l'enseignant détermine 'ce qui fait problème' et les apprenants doivent utiliser des données brutes et	◆ Formule très motivante ◆ Favorise développement d'habiletés d'auto-apprentissage, d'autocritique et	◆ Exige investissement en temps de la part de l'enseignant, pour la préparation	◆ Planification ◆ Disponibilité ◆ Révision (Chamberland et al., 2000:149-

	généralisation de concepts, de notions ou de règles. » (Chamberland et al., 2000:147)	effectuer des observations selon la façon propre à une discipline. » (Chamberland et al., 2000:148)	d'auto-évaluation ♦ Favorise développement d'habiletés cognitives supérieures telles que l'analyse, la synthèse et la généralisation ♦ Favorise l'acquisition de méthodes de travail réinvestissables dans d'autres projets d'apprentissage (Chamberland et al., 2000:148-149)	♦ Peut requérir beaucoup de temps sans aboutir à un apprentissage valable (Chamberland et al., 2000:148-149)	150)
Interview	« Entretien au cours duquel un apprenant interroge une personne pour connaître ses opinions, ses sentiments ou ses attitudes; l'interview se fait généralement à partir de questions préparées à l'avance et dans le but d'en rendre compte. » (Chamberland et al., 2000:151)	♦ « permet de recueillir des informations de dernière main sur un sujet d'actualité ou de première main (...) permet d'établir des catégories ou encore de comparer l'opinion de différents groupes sur un même sujet (...) exige l'engagement de l'apprenant du début à la fin de son utilisation (préparation des questions, interview, interprétation des données et compte rendu). » (Chamberland et al., 2000:152)	♦ Permet aux apprenants de prévoir une organisation systématique de leur démarche ♦ Excellente occasion de socialisation (Chamberland et al., 2000:152-153)	♦ Exige que l'enseignant aide et guide ♦ Risques que les informations rapportées soient de piètre qualité, faussées ou biaisées; apprenants peuvent manquer d'objectivité ♦ Est assujettie à la disponibilité et à la volonté de coopérer des personnes interviewées (Chamberland et al., 2000:152-153)	1. Préparation de l'interview 2. Déroulement de l'interview 3. Rapport de l'interview (Chamberland et al., 2000:153-155)
Direction d'études		♦ Types de direction d'études : - Contrat d'apprentissage - Programme de lectures - Stage - Enseignement coopératif - Enseignement à distance (Prégent, 1990 : 90, 109-111)			
Travail individuel		♦ Types de travail individuel : - Enseignement modulaire - « Audio-tutorat » - Enseignement par prescriptions individuelles - Enseignement personnalisé - Enseignement programmé (Prégent, 1990 : 90, 111-115)			

Références bibliographiques

Bédard, M.; Dell'Aniello, P.; Desbiens, D. (1991). *La méthode des cas : Guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. xiii-90 p.

Chamberland, G.; Lavoie, L.; Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. xvi-176 p. (Formules pédagogiques)

Dubeau, A. (2001). « L'apprentissage par problèmes », *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no. 4. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_4/app.html

Dubeau, A. (2002). « L'apprentissage par projets », *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no. 6. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_6/approjet.html

Dubeau, A.; Mathieu, S. (2002). « Méthode des cas, apprentissage par problèmes et apprentissage par projet : Caractéristiques communes et différences. », *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no 7. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_7/methode.html

Guilbert, L.; Ouellet, L. (1997). *Étude de cas, apprentissage par problème*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. xvii-136 p. (Formules pédagogiques)

Mathieu, S. (2001). « La méthode des cas », *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no. 3. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_3/methode.html

Mathieu, S. (2002). « Quelques scénarios d'implantation de l'apprentissage par projets », *Trait d'union express*, Université de Sherbrooke, vol. 4, no 6. Disponible en ligne : http://www.usherbrooke.ca/ssf/tu/vol_4/no_6/app2.html

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal. xi-272 p.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 232 p. (Formules pédagogiques)

Annexe 3. Liste des sites Web d'intérêt pédagogique

L'École polytechnique fédérale de Lausanne. ABC pédagogiques.

<http://www.epfl.ch/CPD/Enseignants/hpabc.html>

"Nos ABC pédagogiques (15) sont de courts feuillets pratiques, régulièrement revus et enrichis, pour varier ou améliorer les méthodes d'enseignement".

On y trouve entre autres des fiches dédiées à ces pratiques :

- Exposé
- Communication électronique
- Jeu de rôle
- Vidéo conférence
- Apprentissage par problème
- Tutorat
- Travail de groupe et séminaire
- Indicateurs de qualité dans l'enseignement universitaire

⇒ Chaque fiche explique comment la pratique en question doivent être appliquée (par étape).

Hawaii University. Teaching Tips Index.

<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/teachtip.htm>

Traite de 22 différents sujets sur l'enseignement en général (Assessment techniques, communication, core abilities, critical thinking, how people learn, course design, difficult behaviors, teaching techniques, etc.).

Sous la section "Teaching techniques", on y trouve :

Common Teaching Methods. Présente les forces et les limites ainsi que la préparation requise pour 14 méthodes d'enseignement, qui sont :

- | | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| 1. Lecture | 2. Case studies |
| 3. Lecture With Discussion | 4. Role playing |
| 5. Panel of Experts | 6. Report-Back Sessions |
| 7. Brainstorming | 8. Worksheets/Surveys |
| 9. Videotapes | 10. Index Card Exercise |
| 11. Class Discussion | 12. Guest speaker |
| 13. Small Group Discussion | 14. Values Clarification Exercise |

7 Principles of Good Practice. Ces sept principes sont les suivants :

1. encourages contact between students and faculty,
2. develops reciprocity and cooperation among students,
3. encourages active learning,
4. gives prompt feedback,
5. emphasizes time on task,
6. communicates high expectations, and
7. respects diverse talents and ways of learning.

Selecting a Delivery Strategy. Il s'agit de présenter des critères (sous forme de questions) permettant à l'enseignant de choisir la pratique la plus adaptée à son cours parmi ces trois pratiques :

1. Lecture,
2. Demonstration,
3. Discussion.

Kansas University. Idea Papers.

<http://www.idea.ksu.edu/resources/Papers.html>

"IDEA Papers (40) are small works, usually 4-6 pages, concerning a wide variety of Faculty Evaluation and Development issues". Créés par Center for faculty evaluation & development.

Parmi ces articles, on trouve :

- [Improving Lectures](#), Cashin
- [Improving Discussions](#), Cashin and McKnight
- [Improving Multiple-Choice Tests](#), Clegg and Cashin
- [Improving Essay Tests](#), Cashin
- [Improving Student Writing](#), Smit

- [Readings to Improve Selected Teaching Methods](#), Cashin : Il s'agit de conseils et de références bibliographiques présentés aux enseignants pour améliorer leur façons d'enseigner (exemples: bien présenter les objectifs du cours, lier la matière à la vie de tous les jours, motiver les étudiants, etc.).

Université Laval. Réseau de valorisation de l'enseignement Guides en pédagogie classique.

<http://www.rve.ulaval.ca/documentation/documentation.html>

Les guides en pédagogie classique réfèrent à des concepts et/ou des cheminements vous permettant d'avoir une initiation à divers conseils touchant l'enseignement en général, la structuration d'un cours ou encore l'encadrement des auxiliaires d'enseignement. Conçus généralement pour une clientèle désirant s'autoformer, ils sont écrits et structurés pour un emploi facile. Ces guides sont :

- Le plan de cours
- L'élaboration des notes de cours
- L'enseignement aux grands groupes
- Une expression orale universitaire
- Guide d'encadrement des chargés de cours
- Pratiques d'enseignement **
- L'encadrement des auxiliaires d'enseignement
- Un cours à distance: préparation et gestion pédagogique
- Un dossier et un curriculum pédagogiques
- 88 clefs pour identifier dans un texte un problème de logique ou d'expression de la pensée

Le guide [Pratiques d'enseignement](#) présente des témoignages d'enseignants :

"Ensemble de cassettes vidéo et document écrit contenant sept entrevues de professeurs de carrière témoignant de leurs pratiques d'enseignement à l'Université Laval. Chacun décrit et analyse un domaine spécifique de l'acte d'enseigner: André Ségal traite **Des textes pédagogiques**, Michel Fiset d'**Enseigner aux grands groupes**, Jacques Plante de **Mesure et évaluation**, Michel Audet de **L'encadrement des étudiants aux 2e et 3e cycles**, Roger Roberge de **L'autoquestionnement**, Richard Martel de **L'enseignement régulier à distance** et Marie-Michèle Boulet de **Préparer un cours télévisé**. Le document écrit offre des outils pour approfondir les sujets".

Réseau romand de conseil, formation et évaluation pour l'enseignement universitaire (Genève). Supports d'ateliers (année en cours, non disponibles actuellement) et guides pratiques (ABC)

<http://www.unige.ch/formev/rcfe/supports.html>

Les guides pratiques disponibles :

- ABC - Favoriser le travail personnel des étudiants
- ABC de la réussite du premier cours
- Recommandations pour favoriser la participation
- ABC de l'apprentissage par problèmes **
- ABC de la participation
- ABC de la planification
- ABC des objectifs pédagogiques
- ABC - Les bonnes questions
- ABC de la correction d'un examen
- ABC de la rédaction d'un examen écrit
- ABC de la gestion du stress
- ABC de la gestion des questions de soutenance de thèse
- ABC des supports didactiques
- ABC de l'exposé et de l'expression orale
- ABC de l'examen oral

À part le guide sur "l'apprentissage par problème", il n'existe pas de guide dédié à la présentation et l'évaluation de pratiques pédagogiques.

Annexe 4. Liste des écoles canadiennes en sciences de l'information et des centres pédagogiques dans des universités canadiennes

a) Sites des écoles canadiennes en sciences de l'information

Dans les sites des écoles canadiennes, tous les plans de cours du programme de maîtrise, mis en ligne, ont été consultés de même que les descriptions des cours et ce, pour la session d'automne 2004.

1. **Faculty of Information Studies** : http://www.fis.utoronto.ca/index_MSIE.htm
University of Toronto

Nadia Caidi
FIS1210 Information and Its Social Contexts
FIS2125 Information and Culture in a Global Context

Chun Wei Choo
FIS 1230 Management of Information Organizations
FIS1325 Online Information Retrieval
FIS2149 Administrative Decision Making in Information Organizations
FIS2176 Information Management in Organizations: Models and Platforms
MGT1272 Management in the Information Age

Eric Yu
1311 Information Technology Applications
1341 Analyzing Information Systems
1342 Designing Information Systems
2177 Architecting Information, Systems, and Organizations
2183 Knowledge Management and Systems

Ted Tjaden
FIS 2133 Legal Literature and Librarianship

Anna E. Altmann
LIS 501 Introduction to Library and Information Studies
LIS 519 Introduction to Children's Literature
LIS 548 Library Services to Children and Young Adults
LIS 401 Survey of Children's Literature

2. **School of Library and Information Studies** : <http://www.slis.ualberta.ca/>
University of Alberta

Jennifer L. Branch
EDES 346 Resource-Based Teaching

Lisa M. Given
LIS 505 Research Methods for Library & Information Studies
LIS 526 Instructional Strategies for Library & Information Professionals
LIS 534 Information Architecture: Web Design for Usability
LIS 535 Advanced Topics in the Organization of Knowledge
LIS 590 Practicum

Heidi Julien

LIS 504 Management Principles for Library and Information Services
LIS 526 Instructional Strategies for Library and Information Professionals
LIS 536 Digital Reference and Information Retrieval
LIS 590 Practicum
LIS 210 Critical Strategies for the Information Universe
LIS 503 Reference and Information Services

Margaret Mackey

LIS 515 Materials for Young Adults.
LIS 531 Collection Management.
LIS 591 Publishing.
LIS 580 Contemporary Theories and Practices of Reading
LIS 598 Special Topics
LIS 403 Survey of Young Adult Materials

Alvin M. Schrader

LIS 590 Practicum
LIS 592 Intellectual Freedom and Social Responsibility in Librarianship

Steve Joyce

LIS 592 Intellectual Freedom & Social Responsibility in Librarianship

Linda Cook

LIS 545 Management of Resources in Library and Information Services
LIS 546 Marketing Libraries and Information Services

Gail de Vos

LIS 402 Storytelling
LIS 403 Survey of Young Adult Materials (Red Deer College)

3. **School of Library and Information Studies** : <http://www.mgmt.dal.ca/slisl/>
Dalhousie University

Vivian Howard

LIBS 6250 Young Adult Literature and Media Interests
LIBS 6450 Children's Literature and Media Interests
LIBS 6560 Collections Management

Bertrum MacDonald

LIBS 5500 Information in Society
LIBS 5520 Research Methods

Haidar Moukdad

LIBS 5505 Applications for Information Management
LIBS 6050 International Perspectives
LIBS 6540 Database Management Systems
LIBS 6830 Information Retrieval
LIBS 6840 Digital Libraries
LIBS 6850 Special Topics in Information Management (Multimedia Systems)

Louise Spiteri

LIBS 5515 Organization of Information
LIBS 6330 Cataloguing and Classification
LIBS 6640 Electronic Access to Information

LIBS 6350 Indexing and Abstracting
LIBS 6370 Records Management

4. **School of Library, Archival, and Information Studies** : <http://www.slais.ubc.ca/>
University of British Columbia

Les descriptions des cours ne contiennent pas les méthodes pédagogiques d'évaluation. Seulement les objectifs et le contenu des cours sont cités : <http://www.slais.ubc.ca/COURSES/courses-summary.htm>

5. **Faculty of Information and Media Studies** : <http://www.fims.uwo.ca/>
University of Western Ontario

Master of Library and Information Science
Les plans de cours ne sont pas en ligne. Seulement des descriptions des cours :
<http://www.fims.uwo.ca/mlis/courses/schedule.htm>

6. **Graduate School of Library and Information Studies** : <http://132.206.199.40/>
McGill University

Master of Library and Information Studies
Les plans de cours ne sont pas en ligne. Seulement des descriptions des cours :
http://132.206.199.40/MLIS_Courses.htm

b) Centres pédagogiques

Les centres recensés dans ce qui suit se situent au niveau des universités (ayant un programme en sciences de l'information), et non au niveau des écoles de bibliothéconomie et/ou de sciences de l'information.

Note : Les descriptions ont été reprises du site du CÉFES de l'UdeM.

Au Québec :

Université de Montréal

Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CÉFES).
<http://www.cefes.umontreal.ca/calendrier/index.aspx>

McGill University

Centre for University Teaching and Learning (CUTL) <http://www.education.mcgill.ca/cutl/>
Le centre a pour mandat l'élaboration et l'implantation d'activités d'enseignement et d'apprentissage; la réalisation de recherches sur l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage; le soutien à la mise en place de politiques qui favorisent l'excellence en enseignement et en apprentissage.

École polytechnique de Montréal

Bureau d'appui pédagogique <http://www.cours.polymtl.ca/bap/>

Le Bureau d'appui pédagogique offre des services dans les domaines suivants : pédagogies universitaires, TIC et soutien à la formation en communication écrite et orale.

Université Concordia

Centre for Teaching & Learning Services (CTLS) <http://ctls.concordia.ca/>

Plusieurs services sont offerts aux professeurs et facultés de l'Université Concordia : ateliers de formation pour l'intégration des TIC en enseignement, soutien pédagogique, conseil personnalisé, ressources pédagogiques, forum, etc. Université Concordia. Québec.

Université Laval

Réseau de valorisation de l'enseignement (RVE) <http://www.rve.ulaval.ca/>

Le RVE a pour mandat de susciter chez les professeurs et les autres enseignants de l'Université un intérêt soutenu et une préoccupation constante pour la qualité de leur enseignement. Il incombe au Réseau de soutenir la valorisation de l'enseignement par des activités de réflexion, d'incitation et de promotion.

Université de Sherbrooke

Service de soutien à l'enseignement (SSE) <http://www.usherbrooke.ca/ssf/enseignement/>

En concertation avec les départements et facultés, le Service a pour mandat de faciliter et de maximiser les apprentissages des étudiants, de maintenir et d'augmenter la qualité de la formation dispensée dans l'ensemble des programmes.

Ailleurs au Canada :

Note : Pour une liste exhaustive des centres universitaires de soutien pédagogique au Canada, voir le site de la société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (=Society for Teaching and Learning in Higher Education) : <http://www.tss.uoguelph.ca/stlhe/links.html>

University of Toronto

Instructional Resources at the University of Toronto : For graduate students, faculty and staff.

<http://www.fis.utoronto.ca/inforum/utinstrall.htm>

University of Western Ontario

Teaching Support Center.

<http://www.uwo.ca/tsc/index.html>

University of Alberta

University Teaching Services (UTS).

<http://www.ualberta.ca/~uts/>

Dalhousie University

Centre for Learning and Teaching.

<http://www.dal.ca/~clt/index.html>

University of British Columbia

The Centre for Teaching and Academic Growth (TAG)

<http://www.tag.ubc.ca/>

Annexe 5. Liste des sites Web des associations professionnelles en sciences de l'information

Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED)	http://www.asted.org/
Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec (CBPQ)	http://www.cbpq.qc.ca/
Association des archivistes du Québec (AAQ)	http://www.archivistes.qc.ca/
Association of Canadian Archivists (ACA)	http://archivists.ca/home/
Association for Library and Information Science Education (ALISE)	http://www.alise.org/
American Library Association (ALA)	www.ala.org
Association of Independent Information Professionals (AIIP)	www.aiip.org
Association of Moving Image Archivists (AMIA)	www.amianet.org
American Society of Indexers	www.asindexing.org
Society of American Archivists (SAA)	www.archivists.org
ARMA International Association for Information Management Professionals	http://www.arma.org/ ARMA International: Education and Training http://www.arma.org/learning/index.cfm
ASLIB, The association for Information Management	http://www.aslib.co.uk/ ASLIB Training : http://www.aslib.co.uk/training/
The American Association of Law Libraries	http://www.aallnet.org/ Section bien développée sur les "Core Competencies" du bibliothécaire en droit : http://www.aallnet.org/prodev/competencies.asp Comprend 6 sections: 1 Core Competencies 2 Library Management 3 Reference, Research, and Client Services 4 Information Technology 5 Collection Care and Management 6 Teaching
Association Internationale des Ecoles des Sciences de l'Information (AIESI)	http://www.aiesi.refer.org/ Projet CyberProf (finalisé en 2001. Il est distribué par l'AUF sur support optique CD-ROM) Tutoriel portable en Intranet dont la vocation est d'apprendre aux étudiants les caractéristiques de fonctionnement des moteurs de recherche, le langage de requête et le paramétrage des agents intelligents pour <i>s'informer en français sur Internet</i> .

Annexe 6. Questionnaire sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information (*best practices*)

Université de Montréal
École de bibliothéconomie et des sciences de l'information

Projet d'intégration pédagogique du CLIP de l'EBSI
Projet : Banque de ressources pédagogiques en sciences de l'information
Volet 1 : Inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires

Questionnaire sur les pratiques pédagogiques exemplaires en sciences de l'information (*best practices*)

Le premier volet du projet consiste en la réalisation de l'inventaire des pratiques pédagogiques exemplaires dans l'enseignement des sciences de l'information. Cet inventaire permettra de mettre à la disposition des enseignants de l'EBSI l'ensemble des pratiques identifiées.

Les objectifs du projet sont :

- Amélioration de la qualité d'enseignement
- Amélioration de l'encadrement des étudiants
- Échange d'expériences pédagogiques entre professeur(e)s et chargé(e)s de cours

Une pratique (ou moyen) pédagogique est "tout procédé, matériel ou immatériel, utilisé dans le cadre d'une méthode pédagogique : lecture d'ouvrages, étude de cas, mise en situation, utilisation de films, de jeux..." (AFNOR)⁵

Comme autres exemples de "pratiques pédagogiques", citons :

- Travail pratique en laboratoire
- Résumé (synthèse) de lecture

Participant(e) :

Nom du(de la) participant(e) : _____ Professeur(e) Chargé(e) de cours

Cours :

Sigle et titre:

Programme d'études :

Nature du cours⁶:

Proportion théorique/pratique⁷:

I. Quelle est (quelles sont) la (les) pratique(s) pédagogique(s) que vous utilisez dans votre (vos) cours ?

II. Pouvez-vous nous indiquer celle(s) que vous jugez la (les) meilleure(s), exemplaire(s) ? (Jusqu'à 4)

⁵ http://www.3ct.com/ridf/lexique/Lexique_managtm.htm (consulté le 21.10.2004).

⁶ Connaissances de base; Expertises particulières à développer; autre.

⁷ Information optionnelle.

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE no 1 : _____

1- Description de la pratique

a) Pouvez-vous nous décrire cette pratique ? _____

2- Contexte d'utilisation

a) Cours :

b) Niveau :

c) Nombre d'étudiants :

3- Application

a) Si travail en équipe, taille de l'équipe :	b) Nombre de superviseurs /d'assistants :	c) Temps de réalisation :	d) En classe/à la maison :
---	---	---------------------------	----------------------------

Commentaires : _____

e) Corrigé disponible : OUI NON NE S'APPLIQUE PAS

Pourquoi ? _____

4- Évaluation de l'apprentissage

a) Est-ce que cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation ? _____

b) Quelle est la méthode utilisée pour évaluer cette pratique (grille d'évaluation, corrigé-type, etc.) ?

c) Qui l'évalue (l'enseignant, l'auxiliaire d'enseignement) ?

d) Si c'est l'auxiliaire d'enseignement qui évalue, quelles sont ses responsabilités (tâches) ?

5- Évaluation de la pratique

a) Est-ce que cette pratique est évaluée ? OUI NON

b) Quels avantages trouvez-vous à cette pratique pour votre enseignement (selon l'enseignant, selon les étudiants) ?

c) Quelles sont ses limites (limites d'application, d'efficacité en fonction de la nature du cours, etc.) ?

6- Recommandations éventuelles

Si l'un de vos collègues souhaitait adopter cette pratique pour la première fois dans l'un de ses cours, quelles recommandations pourriez-vous lui faire ?

7- Lien avec d'autres pratiques pédagogiques que vous utilisez (s'il y a lieu).

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE no 2 : _____

1- Description de la pratique

a) Pouvez-vous nous décrire cette pratique ? _____

2- Contexte d'utilisation

a) Cours :

b) Niveau :

c) Nombre d'étudiants :

3- Application

a) Si travail en équipe, taille de l'équipe :	b) Nombre de superviseurs /d'assistants :	c) Temps de réalisation :	d) En classe/à la maison :
---	---	---------------------------	----------------------------

Commentaires : _____

e) Corrigé disponible : OUI NON NE S'APPLIQUE PAS

Pourquoi ? _____

4- Évaluation de l'apprentissage

a) Est-ce que cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation ? _____

b) Quelle est la méthode utilisée pour évaluer cette pratique (grille d'évaluation, corrigé-type, etc.) ?

c) Qui l'évalue (l'enseignant, l'auxiliaire d'enseignement) ?

d) Si c'est l'auxiliaire d'enseignement qui évalue, quelles sont ses responsabilités (tâches) ?

5- Évaluation de la pratique

a) Est-ce que cette pratique est évaluée ? OUI NON

b) Quels avantages trouvez-vous à cette pratique pour votre enseignement (selon l'enseignant, selon les étudiants) ?

c) Quelles sont ses limites (limites d'application, d'efficacité en fonction de la nature du cours, etc.) ?

6- Recommandations éventuelles

Si l'un de vos collègues souhaitait adopter cette pratique pour la première fois dans l'un de ses cours, quelles recommandations pourriez-vous lui faire ?

7- Lien avec d'autres pratiques pédagogiques que vous utilisez (s'il y a lieu).

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE no 3 : _____

1- Description de la pratique

a) Pouvez-vous nous décrire cette pratique ? _____

2- Contexte d'utilisation

a) Cours :

b) Niveau :

c) Nombre d'étudiants :

3- Application

a) Si travail en équipe, taille de l'équipe :	b) Nombre de superviseurs /d'assistants :	c) Temps de réalisation :	d) En classe/à la maison :
---	---	---------------------------	----------------------------

Commentaires : _____

e) Corrigé disponible : OUI NON NE S'APPLIQUE PAS

Pourquoi ? _____

4- Évaluation de l'apprentissage

a) Est-ce que cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation ? _____

b) Quelle est la méthode utilisée pour évaluer cette pratique (grille d'évaluation, corrigé-type, etc.) ?

c) Qui l'évalue (l'enseignant, l'auxiliaire d'enseignement) ?

d) Si c'est l'auxiliaire d'enseignement qui évalue, quelles sont ses responsabilités (tâches) ?

5- Évaluation de la pratique

a) Est-ce que cette pratique est évaluée ? OUI NON

b) Quels avantages trouvez-vous à cette pratique pour votre enseignement (selon l'enseignant, selon les étudiants) ?

c) Quelles sont ses limites (limites d'application, d'efficacité en fonction de la nature du cours, etc.) ?

6- Recommandations éventuelles

Si l'un de vos collègues souhaitait adopter cette pratique pour la première fois dans l'un de ses cours, quelles recommandations pourriez-vous lui faire ?

7- Lien avec d'autres pratiques pédagogiques que vous utilisez (s'il y a lieu).

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE no 4 : _____

1- Description de la pratique

a) Pouvez-vous nous décrire cette pratique ? _____

2- Contexte d'utilisation

a) Cours :

b) Niveau :

c) Nombre d'étudiants :

3- Application

a) Si travail en équipe, taille de l'équipe :	b) Nombre de superviseurs /d'assistants :	c) Temps de réalisation :	d) En classe/à la maison :
---	---	---------------------------	----------------------------

Commentaires : _____

e) Corrigé disponible : OUI NON NE S'APPLIQUE PAS

Pourquoi ? _____

4- Évaluation de l'apprentissage

a) Est-ce que cette pratique pédagogique est aussi une méthode d'évaluation ? _____

b) Quelle est la méthode utilisée pour évaluer cette pratique (grille d'évaluation, corrigé-type, etc.) ?

c) Qui l'évalue (l'enseignant, l'auxiliaire d'enseignement) ?

d) Si c'est l'auxiliaire d'enseignement qui évalue, quelles sont ses responsabilités (tâches) ?

5- Évaluation de la pratique

a) Est-ce que cette pratique est évaluée ? OUI NON

b) Quels avantages trouvez-vous à cette pratique pour votre enseignement (selon l'enseignant, selon les étudiants) ?

c) Quelles sont ses limites (limites d'application, d'efficacité en fonction de la nature du cours, etc.) ?

6- Recommandations éventuelles

Si l'un de vos collègues souhaitait adopter cette pratique pour la première fois dans l'un de ses cours, quelles recommandations pourriez-vous lui faire ?

7- Lien avec d'autres pratiques pédagogiques que vous utilisez (s'il y a lieu).

Nous vous remercions de votre participation !

Éléments à prendre en considération lors de la collecte des données :

- Pour les répondants "hors EBSI", envoi du questionnaire par courriel et par courrier interne.
 - Ajout de note : *Si vous désirez garder l'anonymat lors de la publication des résultats, veuillez nous le signaler. Merci.*
- Demander aux répondants de nous remettre (ou nous référer à) des documents d'appui dans lesquels on peut avoir des descriptions détaillées des pratiques citées (plan de cours, cahier de laboratoire, etc.)

Les membres du projet CLIP de l'EBSI :

Lyne Da Sylva, professeure adjointe
Éric Leroux, professeur adjoint
Zeïneb Gharbi, chargée de cours
Dominique Maurel, chargée de cours
Luce Payette, chargée de cours

2004.10.25

Annexe 7. Lettre de sollicitation envoyée aux enseignants pour participer à l'enquête

Sujet : Projet CLIP sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des sciences de l'information

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet d'intégration pédagogique s'inscrivant dans les activités du Comité local d'intégration pédagogique (CLIP) de l'EBSI, nous travaillons à un inventaire des pratiques pédagogiques utilisées dans l'enseignement des sciences de l'information. Après avoir mené une recherche documentaire, nous souhaitons maintenant réaliser une enquête auprès des professeurs et des chargés de cours de l'EBSI.

À cette fin, j'aimerais pouvoir vous rencontrer afin de mieux connaître les pratiques pédagogiques que vous utilisez dans vos cours (par exemple : travail de groupe, travail pratique en laboratoire, étude de cas, discussion, résumé de lecture, exposés magistraux, conférenciers invités, etc.), et pour que vous décriviez un peu plus longuement quatre de ces pratiques. Il est prévu une entrevue d'une heure où je me charge de remplir un bref questionnaire sur les pratiques pédagogiques utilisées.

J'aimerais ainsi pouvoir fixer un rendez-vous au moment qui vous conviendra le mieux, de préférence d'ici la fin novembre. S'il n'est pas possible de vous rencontrer, accepteriez-vous de compléter le questionnaire ci-joint ? Il comporte quelques questions générales, suivie d'une fiche par pratique pédagogique.

Je vous remercie à l'avance de l'attention que vous accorderez à notre demande.

« nom de la personne qui envoie le message »

« courriel de la personne qui envoie le message »

pour le comité du projet CLIP sur les pratiques pédagogiques exemplaires :

Lyne Da Sylva, professeure adjointe

Éric Leroux, professeur adjoint

Zeïneb Gharbi, chargée de cours

Dominique Maurel, chargée de cours

Luce Payette, chargée de cours

Annexe 8. Liste de toutes les pratiques pédagogiques mentionnées par les enseignants de l'EBSI en entrevue

1. Abonnement obligatoire à deux listes de discussion dans le domaine et compte rendu
2. Archivactualité
3. Banque de questions de référence
4. Comparaison des logiciels
5. Comptes rendus de lectures
6. Conférenciers invités
7. Constitution de dossiers d'actualité
8. Constitution de dossiers sur les organisations
9. Construction de ressources Web
10. Développement de formations pour les utilisateurs
11. Discussion
12. Le Dossier
13. Élaboration du schéma de concepts d'une lecture obligatoire
14. Étude de cas
15. Étude sur le terrain
16. Évaluation de lecture (avec une présentation PowerPoint suivie d'un débat)
17. Examens
18. Exemples expliqués en classe
19. Exercices en classe
20. Exercices en laboratoire (laboratoire de catalogage mais aussi, et de plus en plus, laboratoire d'informatique documentaire)
21. Exercices pratiques en classe
22. Exposés magistraux (aussi appelés : cours magistraux; enseignement magistral)
23. Information numérique et actualité
24. Interventions ponctuelles en milieu de travail
25. Introduction au travail en équipe
26. Lectures
27. Lectures exploratoires
28. Lectures obligatoires
29. Observation d'une activité de formation avec une grille d'observation
30. Pédagogie par projet
31. Petits exercices en classe
32. Plan d'information intégré (travail de synthèse)
33. Présentation des étudiants devant public
34. Questions populaires
35. Quiz
36. Rapport de lecture
37. Rapport d'étonnement
38. Rapport d'évaluation (travail de session)
39. Recherche commanditée
40. Rencontres d'archivistes (dans le cours)
41. Rencontres d'archivistes (dans leurs milieux)
42. Résumé analytique
43. Résumé critique (d'un article)
44. Résumés de lecture
45. Semaine des bases de données
46. Séminaire (assorti de comptes rendus de lectures)

47. Séminaire oral
48. Table ronde
49. Travail d'élaboration d'un plan de classification pour les archives définitives (travail pratique)
50. Travail de recherche
51. Travail de recherche (de session)
52. Travail de réflexion
53. Travail de session écrit
54. Travail de session théorique
55. Travail en laboratoire (rapport de laboratoire)
56. Travaux de groupe
57. Travaux pratiques
58. Travaux pratiques (projet)
59. Travaux théoriques
60. Utilisation du profil d'apprentissage
61. Utilisation obligatoire du logiciel PowerPoint pour la présentation d'une lecture obligatoire
62. Visites
63. Visite de milieux professionnels
64. Visites en milieu de travail

Annexe 9. Liste synthétique des pratiques pédagogiques décrites par les enseignants de l'EBSI en entrevue

Note : Cette liste inclut des regroupements de pratiques pédagogiques semblables malgré des appellations différentes.

1. Abonnement obligatoire à deux listes de discussion dans le domaine et compte rendu
2. Apprentissage par projet
Employé pour : étude sur le terrain; interventions ponctuelles en milieu de travail; pédagogie par projet
3. Banque de questions de référence
4. Compte rendu de lecture
Employé pour : élaboration du schéma de concepts d'une lecture obligatoire; évaluation de lecture; rapport de lecture; résumé critique; résumé de lecture
5. Conférenciers invités
6. Constitution de dossiers sur les organisations
7. Construction de ressources Web
8. Développement de formations pour les utilisateurs
9. Discussion
10. Étude de cas
11. Examens
12. Exemples expliqués en classe
13. Exercices en classe
Employé pour : exercices pratiques en classe; petits exercices pratiques en classe; travaux de groupe (en classe)
14. Exposés magistraux
Employé pour : cours magistraux; enseignement magistral
15. Introduction au travail en équipe
16. Lectures
Employé pour : lectures exploratoires; lectures obligatoires
17. Observation d'une activité de formation avec une grille d'observation
18. Plan d'information intégré (travail de synthèse)
19. Présentation des étudiants devant public
20. Questions populaires
21. Quiz
22. Rapport d'étonnement
23. Rapport d'évaluation (travail de session)
24. Recherche commanditée d'information
Employé pour : recherche commanditée; semaine des bases de données
25. Séminaire
Employé pour : séminaire oral
26. Table ronde
27. Travail de recherche
Employé pour : dossier; travail de réflexion; travail de session écrit
28. Travaux pratiques
Employé pour : exercices en laboratoire; travail d'élaboration d'un plan de classification pour les archives définitives; travail en laboratoire
29. Travaux sur l'actualité

Employé pour : archivactualité; constitution de dossiers d'actualité; information numérique et actualité

30. Visite de milieu

Employé pour : rencontre d'archivistes dans leur milieu; visite en milieu de travail; visite en milieu professionnel