

Feuille de style QPES

AUTEUR 1

Guy Bélanger
Professeur associé
Université du Québec à Rimouski
139 4E Rang est
Saint-Joseph-de-Lepage, Québec, Canada
Guy_Belanger@uqar.ca

AUTEUR 2

Marie-Michèle Lemieux
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Québec, Canada
Marie-Michele.Lemieux2@uqtr.ca

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RÉSUMÉ

Le développement et la réactualisation des compétences informationnelles chez les étudiants universitaires sont fortement influencés par l'évolution des technologies de l'information et de la communication. S'intéressant particulièrement à la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles des étudiants, l'étude de Bélanger *et al.* (2017), conduite dans six universités québécoises a permis d'identifier un important problème de collaboration entre les divers acteurs impliqués. Ce problème et ses principales causes seront brièvement exposés pour ensuite être considérés sur la base de théories managériales, telles que l'anarchie organisée, le paradoxe de la stupidité fonctionnelle et la théorie de l'action de Parsons. L'instauration d'une forme de gouvernance transversale interdisciplinaire est proposée de manière opérationnelle dans le but de développer une approche institutionnelle véritablement collaborative chez les divers acteurs impliqués dans le développement de ces compétences.

SUMMARY

The development and updating of information literacy among university students is strongly influenced by the evolution of information and communication technologies. Focusing particularly on the quality of students' information literacy development practices involved in six Quebec universities, Bélanger *et al.* (2017) identified an important problem of collaboration between the various actors. The lack of collaboration in information literacy development practices and its main causes will be briefly discussed from managerial theories, such as organized anarchy, the functional stupidity paradox and Parsons' theory of action. An interdisciplinary transversal governance is proposed in an operational way with the aim of

developing a truly collaborative institutional approach among the various actors involved in information literacy development practices.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Collaboration interprofessionnelle, compétences informationnelles, enseignement supérieur, théories managériales

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Interprofessional collaboration, Information literacy, Higher Education, Managerial theories

1. Développer la collaboration interprofessionnelle dans le développement des compétences informationnelles : Oui, mais ... comment ? ... pourquoi ?

1.1. Introduction

L'utilisation de plus en plus marquée des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans le contexte universitaire (CÉUL, 2014) donnerait lieu à de nouveaux usages, lesquels solliciteraient la réactualisation de connaissances et de compétences représentant des « *conditions essentielles à la réussite économique, au progrès social et à l'enrichissement personnel* » (C21 Canada, 2012; p.5). Dans ce contexte, la reconnaissance de l'importance de développer des compétences informationnelles (CI)¹ chez les étudiants universitaires appelle à une refonte des pratiques actuelles. À cet effet, les résultats d'une étude récente s'intéressant à la qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles (PDCI) ont permis d'identifier, entre autres, un important problème de collaboration entre les divers acteurs² impliqués (Bélanger *et al.*, 2017).

Le présent article expose ce problème, en identifie les principales causes et propose une solution basée sur l'instauration d'une forme de gouvernance transversale interdisciplinaire.

1.2. Problème

L'Association of College and Research Libraries (ALA, 1989) définit les CI comme étant l'habilité à reconnaître un besoin d'information, à localiser cette information, à l'évaluer et à l'utiliser adéquatement. Afin de tenir compte de l'exigence d'une adaptation continue des TIC (Littlejohn *et al.*, 2012), ces compétences ont été revues en 2015 (Association of College and Research Libraries, 2015). Les CI s'inscrivent maintenant dans un contexte plus large de métalittératie³. C'est pour répondre au besoin de développement des CI des étudiants que

¹ Certains auteurs utilisent l'expression « littératie informationnelle » (Kennel, 2016).

² Dans ce texte, le terme acteur se réfère à tous les intervenants et services impliqués dans le développement des CI chez les étudiants.

³ Selon Mackey et Jacobson (2014; cités dans Stordy, 2015), il ne s'agit pas seulement d'élargir le champ de la maîtrise de l'information, mais de le recadrer dans une métalittératie plus globale qui unit de

depuis plus d'une quinzaine d'années, une panoplie d'initiatives ont été mises en œuvre au sein des universités et ce, par différents acteurs. Il apparaît toutefois que l'ensemble des efforts ne soit pas toujours coordonné et que les initiatives soient parfois même inconnues des autres acteurs (Bessero *et al.*, 2018). Malgré ces efforts, lorsque les CI ont fait l'objet d'une mesure, un même constat s'observe au fil des ans, les étudiants peinent à obtenir la note de passage (Gervais & Arsenault, 2005; Kennel, 2016; Lebrun *et al.*, 2007; Mittermeyer & Quirion, 2003; Ouellet *et al.*, 2010; Roy & Sauvé, 2007). D'ailleurs, le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur observe que 25% des nouveaux diplômés universitaires présentent des niveaux inadéquats de compétences essentielles pour répondre aux exigences de la société actuelle (Weingarten *et al.*, 2018).

À cet égard, les travaux de Bélanger *et al.* (2017) ont permis d'observer que l'ensemble des PDCI s'effectue généralement dans une approche individuelle et ponctuelle dans laquelle les acteurs interviennent en silo, selon leurs propres prérogatives. Leurs résultats démontrent une importante divergence de perspectives entre les bibliothécaires et les professeurs au regard des PDCI. Les premiers étant davantage orientés vers un contenu à livrer dans les formations documentaires (processus), alors que les seconds accorderaient plus d'importance aux résultats. Par ailleurs, Bessero *et al.* (2018) soulignent que les bibliothécaires sont encore souvent perçus comme de simples techniciens et gardiens de la documentation.

Dans le but de mieux comprendre et documenter cette problématique, Bélanger *et al.* (2017) ont procédé à la validation de 318 critères, dont 108 ont servi à mesurer la qualité des formations documentaires et 38 la qualité de la collaboration interprofessionnelle au sein de six universités québécoises. Les résultats obtenus ont été évalués par des cercles de qualité (CQ), composés de gestionnaires, de professeurs, de bibliothécaires et d'étudiants, qui avaient pour mission d'identifier les forces ainsi que les points faibles en matière de PDCI dans leur milieu respectif. Les CQ ont été unanimes dans l'identification du principal point faible : l'absence de collaboration entre les acteurs impliqués dans le développement des CI, bien que, paradoxalement, la qualité de la relation entre professeurs et bibliothécaires ait été identifiée comme une force par ces mêmes CQ. Cette distinction a permis de réaliser que l'on confond souvent les pratiques de communication, de coopération, de coordination et de collaboration qui constituent, en fait, différents degrés de développement d'une approche véritablement collaborative.

1.3. Évidences empiriques du problème de collaboration

Les évidences empiriques du problème de collaboration présentées ici proviennent des rapports rédigés par les CQ (Bélanger *et al.*, 2017). Les principales causes identifiées pour expliquer le manque de collaboration, relevant de la culture et des pratiques organisationnelles, se traduisent notamment par :

- le manque de reconnaissance des CI au sein des programmes de formation et l'absence de politique institutionnelle;
- le nombre limité de ressources humaines investies et la faible intégration des formations documentaires dans les programmes;

nombreux « types » de littératie (informationnelle, numérique, en éducation aux médias, etc.) qui sollicite la pensée critique et la collaboration dans l'usage des TIC.

- l'absence d'une vision commune quant à la finalité recherchée dans la mise en œuvre des PDCI ; et
- l'absence d'intégration des bibliothécaires aux activités départementales.

Les autres causes identifiées par les CQ sont, par ordre d'importance : l'absence de planification et de coordination des interventions des différents acteurs impliqués dans les PDCI; l'absence ou la faible promotion des « meilleures » PDCI; et le manque de temps. Il est intéressant de constater que les causes identifiées ici sont reconnues dans la littérature pour favoriser le travail en silo et pour contraindre les opportunités de développer une pratique collaborative (Alvesson & Spicer, 2016).

1.4. Appuis théoriques expliquant le problème de collaboration

Certaines théories managériales permettent d'expliquer le problème de collaboration observé dans les milieux universitaires. Barth (2018) nous rappelle les études de March, Cohen et Olson conduites dans la fin des années 60 qui ont donné naissance aux concepts *d'anarchie organisée* et du *modèle de la poubelle* dont les prémisses reposent sur la rationalité limitée dans le processus décisionnel. Le concept d'anarchie organisée sous-tend que le processus décisionnel est problématique, qu'il repose sur une série d'essais/erreurs et qu'il chemine de façon erratique sans que sa logique ne soit bien identifiée par les acteurs. La participation des acteurs au processus décisionnel est fluctuante et leur engagement varie selon les situations, ce qui rend difficile, voire impossible de savoir qui est vraiment engagé dans ce processus. Selon Barth (2018), les universités demeurent des expertes en la matière.

Le modèle de la poubelle permet de réaliser comment il devient facile d'implanter des solutions pour ensuite rechercher à quel problème elles pourraient répondre. Selon ce modèle, il y a présence d'un amalgame de problèmes, de solutions et de choix émis par de nombreux participants sans qu'il n'y ait véritablement de logique dans les décisions qui s'y réfèrent. Les décisions y sont prises de trois façons : par hasard, par erreur, par déplacement de problèmes, bref, de façon aléatoire (p. ex. des décisions importantes sont prises en quelques minutes, on recrute des personnes à qui l'on cherche ensuite des missions, on produit des études parce qu'il y a du financement). Ces théories démontrent bien l'influence que la culture organisationnelle peut exercer sur les PDCI.

Le paradoxe de la stupidité fonctionnelle soulevé par Alvesson et Spicer (2016) renseigne, quant à lui, sur l'origine du travail en silo. On observe ce phénomène lorsque chacun effectue son travail sans jamais se poser la question sur sa raison d'être. C'est l'ère du *Just do it*. Ce phénomène s'instaure à partir des trois étapes suivantes : 1. Les acteurs ne s'interrogent plus sur la *doxa* (une vision commune); 2. La question du pourquoi de l'action n'est plus jamais posée, seul compte le respect de l'ordre hiérarchique et les conventions tacites; et 3. Les acteurs cessent de s'interroger sur les conséquences de leurs actions au-delà de leur périmètre propre. Ils restreignent donc leur capacité de raisonnement au strict minimum, s'en tenant à l'aspect technique de leurs actions. Selon Alvesson et Spicer (2016), ce paradoxe réside dans le fait que ce phénomène s'observe chez les plus diplômés, ce qui leur fait dire qu'il faut être relativement intelligent pour être fonctionnellement stupide! À cet effet, Sinek (2009) démontre clairement comment, dans les actions, on se préoccupe du *Quoi* et du *Comment* sans jamais se poser la question du *Pourquoi* on agit. Cet auteur distingue clairement la notion de *mission* dans laquelle sont précisés le *Quoi* et le *Comment* (les actions actuelles) de celle de *vision* qui décrit une situation future vers laquelle les actions devraient s'orienter (le *Pourquoi*). Selon Sinek (2009), « *Si le leader de l'organisation ne peut pas clairement*

verbaliser Pourquoi celle-ci existe au-delà de ses produits et services, alors comment s'attend-il à ce que les employés sachent Pourquoi ils viennent travailler ? » (p.65).

Parsons (1968) définit les quatre composantes d'un système organisé d'action que sont l'acteur, la finalité, le contexte et l'existence d'un lien significatif entre ces éléments (Figure 1). Pour qu'une action devienne productive, chaque composante doit être clairement définie et des liens probants doivent être établis entre chacune. Les appuis théoriques et les évidences empiriques discutées précédemment démontrent que, dans le cas des PDCI, les finalités recherchées ne sont généralement pas précisées et lorsqu'elles le sont, elles diffèrent d'un acteur à l'autre. À cet égard, la théorie de l'action permet de comprendre pourquoi les pratiques actuelles, se développent en silo et n'atteignent pas les finalités recherchées en matière de développement de CI chez les étudiants.

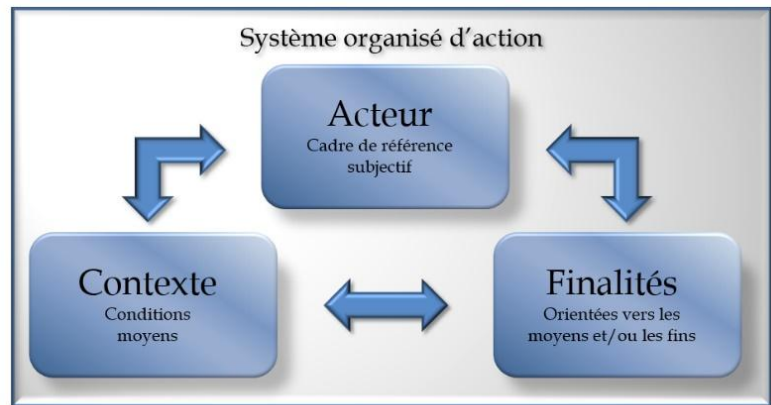


Figure 1 : Composantes d'un système organisé d'action (Parsons, 1968)

1.5. Solution proposée

La théorie de l'action de Parsons (1968) ainsi que les recommandations de Bronstein (2003) soutiennent qu'une action collective devrait préalablement reposer sur l'adoption d'un cadre commun de référence qui permet de définir une vision d'équipe de ce que constituent les CI (le Quoi), des stratégies à adopter pour leur enseignement et leur apprentissage (le Comment), ainsi que les finalités recherchées (le Pourquoi). La solution proposée ici vise donc à développer des PDCI véritablement collaboratives chez tous les acteurs impliqués qui soient basées sur un cadre commun de référence.

Dans le langage courant, le terme collaboration s'emploie souvent de manière interchangeable avec les termes coopération et coordination (Reilly, 2001), occasionnant ainsi de la confusion chez l'ensemble des acteurs impliqués dans le développement des CI. Or, plusieurs auteurs (Bélanger *et al.*, 2017; Kagan, 1992; Little, 1990; Piquet, 2009; Willumsen *et al.*, 2012) ont distingué ces termes de manière à définir un continuum de collaboration interprofessionnelle dans lequel la communication, la coopération, la coordination et la collaboration représentent des degrés distincts d'intégration d'une relation d'interdépendance dans le cadre d'une pratique interprofessionnelle. (Figure 2)

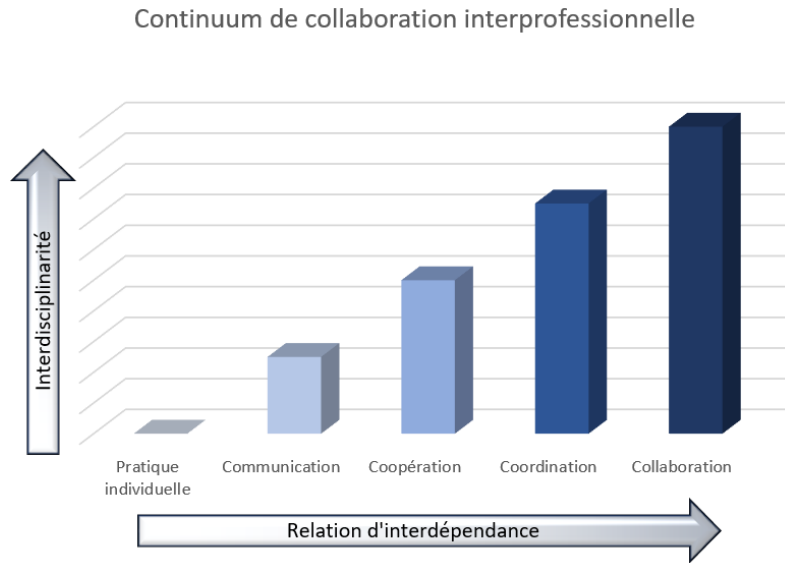


Figure 2 : Adaptation du continuum de Little (1990)

Ce continuum de collaboration interprofessionnelle définit cinq niveaux de collaboration partant d'une pratique individuelle à une pratique véritablement collaborative. C'est à ce plus haut niveau que l'on peut réellement, à partir de l'adoption d'un cadre commun de référence, parler de débats d'opinions, de partage d'expertises, de ressources et de responsabilités et ce, dans le but de résoudre des problèmes complexes qui ne peuvent l'être par des intervenants agissant seuls (Bronstein, 2003; Piquet, 2009; Reilly, 2001).

Conceptualiser ce que représente une véritable pratique collaborative permet de réaliser que les PDCI actuelles ne traduisent pas un processus de réelle collaboration, mais correspondent davantage à de la coopération entre intervenants. Comment alors passer, comme le dit Piquet (2009) du travail coopératif vers une pratique véritablement collaborative ?

Le premier pas consisterait à adopter un nouveau paradigme en matière de PDCI. En effet, une véritable collaboration ne pourra s'instaurer tant que les interventions des différents acteurs s'effectueront en silo. Le tableau 1 précise les principaux changements que l'adoption d'un nouveau paradigme devrait apporter en matière de PDCI.

Tableau 1 : Pratiques actuelles et pratiques préconisées en matière de développement de compétences informationnelles (Bélanger *et al.*, 2017)

	Pratiques actuelles	Pratiques préconisées
Degré d'interdépendance entre les différents	Travail en vase clos (en silo) Interventions ponctuelles multidisciplinaires (et multiservices)	Travail collaboratif basé sur une relation d'interdépendance Approche interdisciplinaire coordonnée et collaborative
Cadre de référence	Les compétences informationnelles se réfèrent principalement à la recherche documentaire	Les compétences informationnelles se réfèrent aussi à l'exploitation disciplinaire de l'information et à la gestion des contenus (cadre référentiel de l'ACRL, 2016) incluant les compétences informationnelles requises sur le marché du travail
Stratégies pédagogiques	Formations documentaires basées sur un contenu à transmettre Pratiques axées sur l'acquisition de connaissances Les bibliothécaires-formateurs et les enseignants universitaires sont responsables de l'enseignement	Formations documentaires adaptées aux besoins d'apprentissage des étudiants Pratiques axées sur le développement de compétences Les étudiants deviennent responsables de leur apprentissage
Qualité des pratiques	Accent porté principalement sur la qualité des processus en matière de pratiques de formation documentaire	Établissement de liens significatifs entre les éléments de structure, de processus et d'effets obtenus en matière de qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles

La seconde étape consisterait à doter les acteurs d'un lieu de rencontre afin qu'ils mettent en œuvre les quatre phases du cycle de la collaboration de Levan (2016), à savoir : la co-analyse de la situation actuelle; la co-définition des objectifs à poursuivre et des stratégies à adopter; la co-réalisation des actions pour atteindre les objectifs; et, la co-évaluation des résultats obtenus (Figure 3). Ce processus cyclique s'inscrit dans un continuum espace-temps dans lequel des lieux d'échanges, de négociations et de gouvernance sont créés et maintenus afin que les acteurs puissent approfondir graduellement leur relation d'interdépendance, passant alors d'une relation de coopération à une véritable collaboration interprofessionnelle.

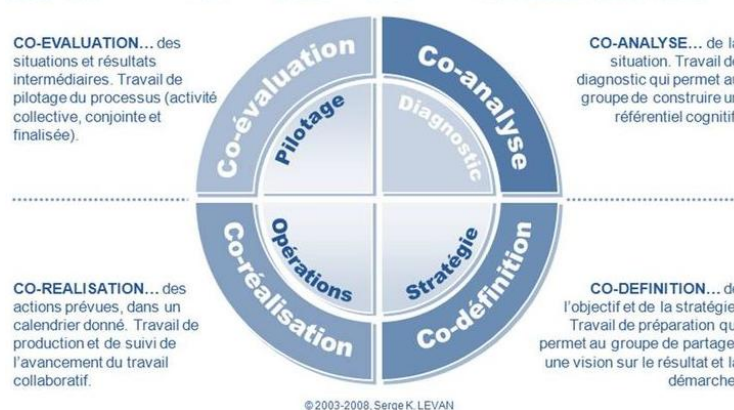


Figure 3 : Processus cyclique de la collaboration (Levan, 2009)

Pour ce faire, quelques recommandations émanant de données probantes sont émises en s'appuyant sur le modèle d'Anthony (1965) qui définit trois niveaux organisationnels de gouvernance managériale, à savoir les niveaux stratégique, tactique et opérationnel.

1.5.1. Niveau stratégique

Le niveau stratégique correspond à la haute direction qui élabore la planification stratégique institutionnelle à long terme, définit sa mission ainsi que le mode d'organisation pour y

parvenir. Puisque l'instauration d'une pratique collaborative devrait reposer sur un projet institutionnel (Reilly, 2001), elle devrait préalablement faire l'objet d'une planification formelle et prendre la forme d'une politique institutionnelle de développement des CI. Une telle politique permettrait de définir une perspective institutionnelle en matière de PDCI, laquelle serait issue d'un cadre commun de référence qui aura été adopté par l'ensemble des acteurs impliqués. Cette politique aurait pour but d'énoncer les grandes orientations en matière de PDCI et ce, en termes de structure (ressources professionnelles, matérielles et financières) de processus (règles de fonctionnement en matière de PDCI) et de résultats attendus en matière de développement des CI. Évidemment, l'ensemble des acteurs impliqués se doivent d'être consultés et de participer à son élaboration. Le principal avantage d'un tel exercice se traduit par un engagement formel de la haute direction, assurant ainsi la pérennité des structures mises en place, de l'investissement et de la mutualisation des ressources nécessaires à une mise en œuvre de PDCI.

1.5.2. Niveau tactique

Ce niveau se réfère aux décanats qui, en plus d'assumer leurs missions respectives, s'assurent du respect des politiques et des règles internes de fonctionnement. Le champ d'action des décanats s'étend à plusieurs départements et services. Cette particularité importe car une véritable collaboration ne peut s'instaurer que dans une configuration transversale et non hiérarchique et ce, dans le but d'optimiser l'établissement d'une relation d'interdépendance entre les acteurs impliqués (Bronstein, 2003). La politique élaborée au niveau stratégique devrait donc prévoir la création d'un espace interdisciplinaire de gouvernance des PDCI qui pourrait relever d'un décanat. Cela pourrait prendre la forme d'un comité de pilotage (CP) des PDCI dans lequel chacun des types d'acteurs impliqués serait représenté, étudiants compris. En raison de sa composition et de sa portée d'action, le CP pourrait instaurer le cycle de la collaboration de Levan dans le but de se concentrer sur l'identification, le développement et la mesure du degré d'atteinte des CI transversales chez les étudiants et ce, tant en ce qui concerne les CI préalables, que celles devant être développées en cours de formation universitaire.

1.5.3. Niveau opérationnel

Il s'agit du niveau de management que représentent les départements et les services universitaires. Bien que chaque département assume une mission de formation et de recherche, on y observe des PDCI fort différentes et très spécialisées, au point où l'on y reconnaît des « cultures disciplinaires ». Pour cette raison, un CQ composé de gestionnaires, de professeurs, de bibliothécaires et d'étudiants, pourrait également instaurer le cycle de collaboration de Levan, mais à l'échelle départementale et ce, dans le but de se concentrer sur l'identification, le développement et la mesure du degré d'atteinte des CI disciplinaires et transversales chez les étudiants admis dans leurs programmes. Les travaux des CQ permettraient d'alimenter le CP en matière des particularités départementales et en retour, le CP informerait les CQ du plan d'action élaboré à l'échelle institutionnelle. Chacun des CQ devrait être représenté au CP.

Les propositions soumises au niveau des trois paliers de management soulignent l'importance de développer un mode de gouvernance davantage transversal que hiérarchique. Cependant, il importe de définir les rôles et les règles de fonctionnement de ces équipes interdisciplinaires

afin de formaliser une pratique véritablement collaborative (Reilly, 2001; Sicotte *et al.*, 2002). À cet effet, un mode de gestion s'appuyant sur la mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des PDCI peut s'avérer d'une grande utilité.

1.5.4. Mise en œuvre d'un programme d'amélioration continue de la qualité des PDCI

Deming (1986) a proposé le cycle PDCA (Plan-Do-Check-Act; figure 4) dans le but de développer de manière continue la qualité au sein d'une organisation. Son apport a permis de concevoir le concept de gestion intégrale de la qualité, maintenant reconnue comme école de pensée en gestion. Cette approche vise à responsabiliser chacun des

acteurs engagés dans la production d'un bien ou d'un service, dans chacune des phases du cycle. Le lecteur aura remarqué la grande similitude avec le cycle de la collaboration de Levan. L'intégration de ces deux modèles permet de préciser les rôles et fonctions des acteurs assurant la gouvernance d'un programme qualité des PDCI. Au niveau opérationnel, Grenier (2013) et Firbank *et al.* (2005) recommandent la mise sur pied de CQ dans les organisations. En plus de ce qui a été précisé plus haut, les CQ auraient pour mission de mesurer la qualité des formations documentaires ainsi que la qualité de la collaboration interprofessionnelle au sein de chaque département. Les résultats obtenus alimenteront le CP dans son évaluation de la qualité des PDCI au niveau institutionnel. La figure 5 schématise l'intégration des modèles de Levan et de Deming auxquels ont été jumelées les recommandations de Grenier et de Firbank *et al.*

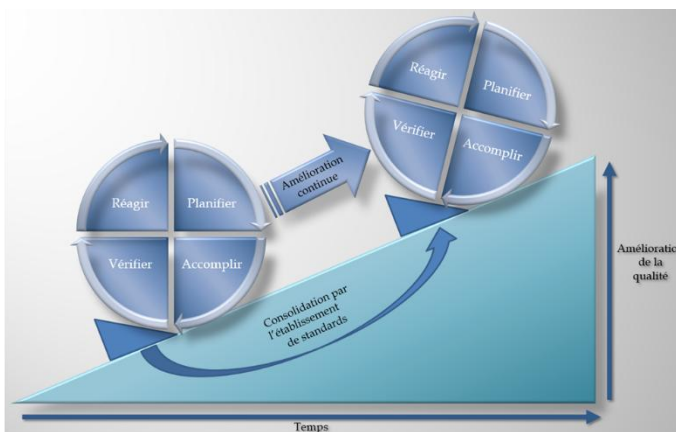


Figure 4 : L'amélioration continue de la qualité selon Deming (1986)

Développer la collaboration interprofessionnelle dans le développement des CI ...

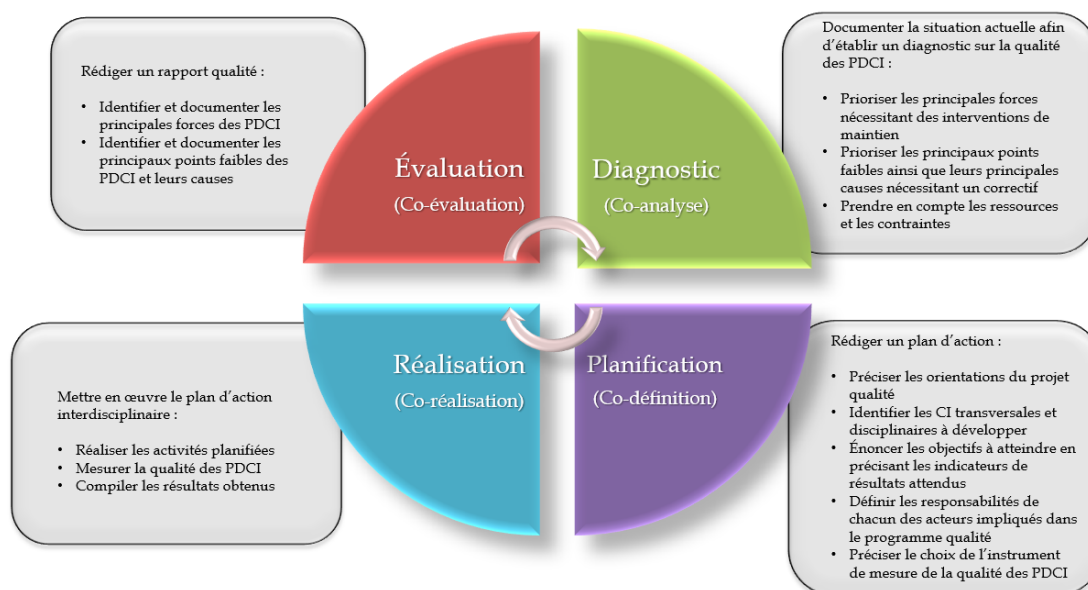


Figure 5 : Approche collaborative de la gestion de la qualité des PDCI (Grenier, 2012; Firbank *et al.*, 2005; Levan, 2009; Deming, 1986)

Cette représentation démontre l'intérêt d'instaurer un programme d'amélioration continue de la qualité et d'exploiter cette forme de gouvernance transversale dans le but de développer des PDCI véritablement collaboratives chez les acteurs impliqués. Cette approche collaborative de la gestion de la qualité des PDCI devrait être exploitée tant au niveau tactique (CP) qu'au niveau opérationnel (CQ). À cet effet, les instruments de mesure développés et rendus disponibles par Bélanger *et al.* (2017) sont de nature à favoriser l'atteinte d'un tel objectif.

Le milieu universitaire comporte un avantage indéniable pour la mise en œuvre de cette forme de gouvernance en raison du cycle annuel de la dispensation des programmes de formation, ce qui permet de planifier les interventions et la conduite d'audits de qualité de manière prospective. De ce fait, les résultats obtenus peuvent alors être soumis à un processus cyclique d'évaluation à la fin de chaque session et en fin d'année académique, ce qui offre la possibilité d'améliorer la qualité des PDCI de manière continue.

1.6. Conclusion

Afin de donner suite à l'identification du problème de collaboration chez les acteurs impliqués dans les PDCI, problème identifié par des CQ constitués dans six universités différentes, cet article avait pour but d'initier une réflexion sur les pratiques actuelles. Il visait aussi à proposer des pistes de solutions pour instaurer des pratiques véritablement collaboratives dans les milieux universitaires. L'intégration des recommandations des travaux de Grenier (2013), Firbank *et al.* (2005), Levan (2016) et Deming (1986) a permis de démontrer comment la mise en œuvre d'une forme de gouvernance transversale basée sur une approche de gestion intégrale de la qualité peut être exploitée afin d'instaurer des PDCI collaboratives. De telles pratiques nécessitent préalablement l'adoption d'un cadre commun de référence par les différents acteurs impliqués dans les PDCI ainsi que l'instauration d'une véritable relation d'interdépendance entre ceux-ci. Cette approche devrait permettre de définir une vision commune de ce que constituent les CI (le Quoi), d'établir des liens significatifs entre les stratégies mises en œuvre pour les développer (le Comment elles sont enseignées et apprises) et les finalités recherchées par le développement de ces compétences (le Pourquoi nous agissons). La clé du succès ne consiste pas uniquement à se questionner sur le *Comment*

intervenir, mais aussi sur le *Pourquoi* de nos actions. C'est tellement plus motivant de réaliser que nous pouvons faire une différence!

Références bibliographiques

- ALA. (1989). Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Chicago: American Library Association.
- Alvesson, M., et Spicer, A. (2016). *The stupidity paradox* London: Profile Books LTD.
- Anthony, R. N. (1965). *Planning and Control Systems : A framework for analysis.*: Harvard Business School Press.
- Association of College and Research Libraries. (2015). Framework for Information Literacy for Higher Education. Repéré le 9 janvier, 2019, à http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf
- Barth, I. (2018). Décider : anarchies organisées et modèle de la poubelle. Repéré le 9 janvier, 2019, à <https://www.youtube.com/watch?v=4DZBVzYNFLc&t=12s>
- Bélanger, G., Boisvert, D., Lemieux, M.-M., et Séguin, C. (2017). Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec [Rapport de recherche].
- Bessero, C., Donze, D., Muster, J., Scariati, R., et Vallée, D. (2018). L'enseignement des compétences informationnelles : état des lieux et perspectives de collaboration pour la Bibliothèque site Uni Mail. Genève.
- Bronstein, L. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306.
- C21 Canada. (2012). Transformer les esprits : L'enseignement public du Canada – une vision pour le XXIe siècle: Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au 21e siècle.
- CÉUL. (2014). La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique. Québec: Commission des études, Université Laval.
- Deming, W. E. (1986). *Hors de la crise*. Cambridge: Economica, Paris, 2ème édition, 1991 352 p.
- Firbank, O., Arsenault, M., Bonin, L., Brunelle, Y., Contandriopoulos, A. P., Côté, L., ...Trahan, A. (2005). Optimiser la qualité des services de soutien à domicile : une stratégie pour améliorer le suivi de la prise en charge des aînés dépendants (pp. 26). Montréal: Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé.
- Gervais, S., et Arsenault, C. (2005). Habilités en recherche d'information des étudiants de première année universitaire en sciences de l'éducation. *Documentation et bibliothèques*, 51(4), 241-260.
- Grenier, R. (2013). La gestion de la qualité. Notes du cours SOI6230-A-E13 - *Qualité des soins infirmiers et sécurité*: Université de Montréal, Québec.
- Kagan, S. L. (1992). Collaborating to meet the readiness agenda: Dimensions and dilemmas. Dans Council of Chief State School Officers (Ed.), *Ensuring student success through collaboration* (pp. 57-66). Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Kennel, S. (2016). *Le rôle des équipes pédagogiques dans l'acquisition des compétences transversales des étudiants: le cas de littératie informationnelle*. Communication présentée au 29ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Lausanne, Suisse.
- Lebrun, N., Perreault, D., Verreault, L., Morin, J., Raby, C., et Viola, S. (2007). Le développement des compétences informationnelles et son intégration disciplinaire dans un programme EPEP à l'heure des TIC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 47-55.
- Levan, S. K. (2016). Ce que travail collaboratif veut dire... Repéré à http://travailcollaboratif.typepad.com/methode_main/2009/03/ce-que-travail-collaboratif-veut-dire.html

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Littlejohn, A., Beetham, H., et McGill, L. (2012). Learning at the digital frontier: a review of digital literacies in theory and practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 547-556.
- Mittermeyer, D., et Quirion, D. (2003). Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1er cycle dans les universités québécoises: le rapport. Québec: CRÉPUQ.
- Ouellet, N., Sylvain, H., et Bélanger, G. (2010). *L'intégration des compétences informationnelles chez les étudiantes du programme de baccalauréat en sciences infirmières*. Communication présentée à la Actes du 26e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Rabat, Maroc.
- Parsons, T. (1968). *The structure of social action*. New York: Free Press.
- Piquet, A. (2009). Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration. Département LUSI, Brest.
- Reilly, T. (2001). Collaboration in action: An uncertain process. *Administration in Social Work*, 25(1), 53-74.
- Roy, N., et Sauvé, D. (2007). Habitudes de recherche et compétence informationnelle chez les étudiants entrant en sciences de l'éducation. Actes du 24e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (pp. 990-992). Montréal, QC.
- Sicotte, C., D'Amour, D., et Moreault, M.-P. (2002). Interdisciplinary collaboration within Quebec community health care centres. *Social Science and Medicine*(55), 991-1003.
- Sinek, S. (2009). *Commencer par le pourquoi*. Longueuil, Québec: Performance Edition.
- Stordy, P. (2015). Taxonomy of literacies. *Journal of Documentation*, 71(3), 456-476.
- Weingarten, H. P., Brumwell, S., Chatoor, K., Hudak, L., et Lester, H. (2018). Mesure des compétences essentielles des étudiants de niveau postsecondaire : rapport final de l'Initiative des aptitudes essentielles chez les adultes (pp. 79). Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Willumsen, E., Ahgren, B., et Ødegard, A. (2012). A conceptual framework for assessing interorganizational integration and interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 26, 198-204.