



HAL
open science

Vers une orientation translittéracique des modèles d'Information Literacy ?

Karine Aillerie

► **To cite this version:**

Karine Aillerie. Vers une orientation translittéracique des modèles d'Information Literacy ? . Documentation et Bibliothèques, 2015, 61 (4), 10.7202/1033434ar . hal-01489045

HAL Id: hal-01489045

<https://hal.science/hal-01489045v1>

Submitted on 14 Mar 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Karine Aillerie

Docteur qualifié en Sciences de l'information et de la communication [Université Paris 13]

Chargée d'études [Direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif – Canopé]

Chercheure associée à l'équipe TECHNE [EA6316 - Université de Poitiers]

Membre de l'ANR TRANSLIT (« La translittéracie : vers la transformation de la culture de l'information ») <http://translit.espe-aquitaine.fr>

Résumé

Cette contribution vise à interroger les évolutions possibles des modèles « prescriptifs » de la recherche d'information au vu des apports conceptuels de la notion de translittératie au champ de l'information literacy. Y sont abordées les transformations des référentiels de maîtrise de l'information traditionnels ainsi que deux propositions inédites : le modèle américain Metaliteracy et le modèle anglais InFlow (information flow). Ces deux modèles ne se revendiquent pas explicitement de l'approche translittératique même si des points de jonction forts peuvent être repérés, qui renouvellent en profondeur les dispositifs de formation à l'information ainsi que l'arrière-plan théorique qui les sous-tend.

Vers une orientation translittéracique des modèles d'*Information Literacy* ?

Introduction

La notion d'*Information Literacy*, traduite en français par les expressions « littératie informationnelle », « maîtrise de l'information » ou « culture(s) de l'information », porte en elle la question de son opérationnalisation dans des cadres de formation. Ce questionnement est international mais il renvoie en France à l'article fondateur de Sylvie Chevillote « *Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art* » (Chevillote 2005). Cette contribution date de 2005, ce n'est pas si loin, qui déjà pointait la multiplication des évolutions socio-techniques et les difficultés subséquentes à penser et mettre en pratique des dispositifs efficaces de formation. Depuis, le paysage médiatique a considérablement changé, et problématiques sociales et enjeux fondamentaux, à savoir, formalisation des habiletés info-documentaires et mise en œuvre des apprentissages référents, sont plus que jamais d'actualité. Nous ne nous étendrons pas sur la description de la « mutation » numérique et des usages du

« Web 2.0 » largement définis et commentés par ailleurs. Retenons cependant que les évolutions à prendre en compte se traduisent en premier lieu par la généralisation des interactions directes de l'utilisateur avec les contenus, une « désintermédiation » apparente, revendiquée en tout cas par les outils de recherche grand public et les modèles économiques auxquels ils se rapportent. En second lieu, c'est l'aspect social, réticulaire, de la pratique numérique qui s'est affirmé. Cette sollicitation accrue de l'utilisateur va de pair avec des exigences de formation considérablement renforcées : validation *a posteriori* de l'information, esprit critique, compétences sociales et collaboration, gestion de la présence numérique. Avec la modification des environnements médiatiques, les usages se transforment, que la recherche travaille à décrire et que les médiateurs (enseignants, bibliothécaires...) travaillent à traduire dans des dispositifs de formation. Le champ de l'*Information Literacy* (IL) couvre à la fois ces deux aspects et évolue continûment en fonction des avancées théoriques et des expériences de terrain. Il se structure ainsi autour de la production de modèles, au sein desquels Jérôme Dinet et André Tricot (Dinet Tricot 2008) distinguent les modèles « descriptifs » (modèles cognitifs de la recherche d'information) et les modèles « prescriptifs » (cadres de formation et référentiels de compétences). Nous concentrerons notre attention sur ces derniers.

Au tournant des années 2000, l'approche translittératique, que nous définirons plus avant, s'est agrégée aux débats en cours sur l'IL, s'adjoignant ainsi une dimension formative. Nous posons ici la question d'une évolution possible des modèles de formation à l'information : assiste-t-on à une évolution translittératique de ces modèles prescriptifs ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous souhaitons aborder dans cet article des initiatives anglo-saxonnes, dont une première plutôt orientée vers l'enseignement supérieur et une seconde tournée vers l'enseignement scolaire, primaire et secondaire : le projet « *Metaliteracy* » et le modèle « *InFlow* ». Mais avant de regarder de plus près ces deux propositions, nous reviendrons sur le caractère évolutif du concept d'*information literacy* et aborderons les relations entre IL et translittératie. Nous définirons ensuite ce qu'il est possible d'entendre par modèles de la recherche d'information, exposerons les différentes critiques qui leur ont été adressées. « *Metaliteracy* » et « *InFlow* » se positionnant comme deux réponses possibles à ces remises en cause.

« *Information literacy* » : un concept vivant

Héritier d'une triple origine à la fois organisationnelle, bibliothéconomique et citoyenne (Le Deuff 2008), l'*information literacy* (IL) est un sujet majoritairement investi par le monde des

bibliothèques, représenté au niveau international par un nombre conséquent de publications scientifiques, d'associations ou de ressources en ligne (e.g. *infolit.org*, *projectinfolit.org*, *informationliteracy.org.uk*). C'est aussi une notion riche d'amendements ou de discussions récurrents, Spiranec et Zorica (2010) utilisant l'expression « *information literacy movement* » pour désigner ce flot conceptuel. Limberg et al (2012) proposent un pluriel systématique (« *information literacies* ») pour souligner la multiplicité des acceptions de l'expression suivant les perspectives théoriques et les contextes auxquels elle se rapporte. Même limitée au champ de la francophonie, la littérature est abondante qui propose différentes acceptions de la notion d'IL. La définition bibliothéconomique classique de l'IL se rapporte à celle proposée par l'*American Library Association* : « être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, de l'évaluer et de l'exploiter » (ALA 1989). Depuis lors, cette définition a dépassé le cadre de l'enseignement universitaire et des bibliothèques, pour s'inscrire au cœur de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie : « Elle permet aux gens, dans tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels. C'est un droit humain de base dans un monde numérique qui apporte l'intégration de tous les peuples » (Unesco 2005). En France, l'enjeu n'a pas été uniquement de trouver une traduction correcte pour cette expression de langue anglaise, mais surtout de définir les valeurs et les compétences qu'elle implique et par-là même de structurer des dispositifs de formation adéquats. L'expression « maîtrise de l'information » est usuellement employée pour parler en français d'*information literacy*. Elle fait cependant débat et lui ont été opposées les notions plus complexes de « culture informationnelle » et/ou « culture(s) de l'information » qui lui reprochent le parti-pris idéologique de l'adaptation à la société dite « de l'information » et à ses exigences économiques, ainsi qu'une approche pédagogique trop procédurale et décontextualisée (Serres 2009).

Ainsi vit l'IL, au gré de ses conceptualisations, se nourrissant des évolutions sociotechniques auxquelles elle est relative. Une nouvelle acception de l'IL ou sa contextualisation nationale n'effacent pas en soi les définitions précédentes mais viennent l'enrichir. Les années 2000 ont cependant vu proliférer toute une série de littératies, voisines de l'IL voire candidates à sa relégation : *media literacy*, *digital literacy*, *cyberliteracy*, *visual literacy*, *mobile literacy*, *ICT literacy*, *computer literacy*, *library literacy*, *information fluency*... Nous souhaiterions nous arrêter un moment sur une forme bien particulière de littératie, parfois présentée elle aussi comme émergente, mais qui présente toutefois un caractère radicalement spécifique : la

« translittératie » (*transliteracy*). Ce concept est en effet susceptible de subsumer une bonne partie de ces littératies multiples, risquant de ne faire sens parfois qu'associées à une technologie ou à un domaine de compétence particuliers, et de redonner ainsi une nouvelle dimension à l'IL. Il s'agit en effet pour les auteurs qui la défendent de bien plus qu'une littératie parmi d'autres, cette notion présentant un caractère fédérateur, à la hauteur des enjeux sociotechniques du moment et pouvant permettre de rompre avec des approches disciplinaires par trop étanches (Delamotte et al 2014).

De l'*information literacy* à la « translittératie »

La translittératie est issue de travaux universitaires anglo-saxons en communication et *cultural studies*, étudiant les aspects techniques, sociaux et culturels des nouveaux médias et de la lecture numérique (projet « *Transliteracies* » coordonnée par Alan Liu, Université de Californie à Santa Barbara, 2005-2010) ; s'interrogeant sur les rapports entre numérique, écriture et littérature (projet « *Production And Research in Transliteracy* » coordonné par Sue Thomas, Université De Montfort à Leicester, 2006-2013). Alan Liu recourt au terme de « translittératies » pour appréhender une expérience de lecture au sens large « *remixant des compétences de lecture anciennes et nouvelles* » (Liu 2012, p.5). Il parle dès lors de « reconfiguration », la lecture demeurant le même geste d'un point de vue anthropologique mais transformé à l'aune des relations entre anciens et nouveaux supports de lecture, entre anciennes et nouvelles façons de lire. Étymologiquement, la translittératie fait appel à la « translittération » qui désigne le passage d'un système d'écriture à un autre, la transcription littérale d'un alphabet à un autre et inversement (e.g. norme ISO 233-2 de 1993 pour la transcription des caractères arabes). Insistant sur ce caractère « translatif », la définition la plus citée de la translittératie est aujourd'hui celle proposée par Sue Thomas et ses collègues : « *Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks* » (Thomas et al 2007, p.1).

L'approche translittératique ne provient donc pas directement du champ des sciences de l'information et des bibliothèques, mais elle prolonge et élargit la notion d'IL. Malgré une certaine frilosité de départ, le monde des bibliothèques l'a maintenant fait sienne. Citons ici en exemple le blog *librariesandtransliteracy.wordpress.com*, animé par la bibliothécaire et chercheuse Bobbi Newman. Lancé afin de disséminer la notion de translittératie en

bibliothèque, ce blog a été fermé en 2012, la mission étant considérée comme accomplie par ses concepteurs. La translittératie fait effectivement sens face au concept d'IL et à sa nature évolutive car elle permet de souligner la nécessité de travailler, non pas tant à des alphabétisations relatives à des supports spécifiques mais sur un niveau d'expertise globale qui prenne en compte les interactions entre tous ces littératies (Ipri 2010). Notons que ce caractère essentiellement transversal et transdisciplinaire était déjà en germe dans les travaux fondateurs sur l'IL. En effet, Paulette Bernhard analysant au début des années 2000 différents référentiels de formation à l'information, insistait sur la prétention de tous à la transposition des compétences d'une situation à l'autre (Bernhard 2001). Il est aujourd'hui question cependant d'ouvrir très largement l'empan d'un même champ de compétences. Par exemple, pour ce qui regarde la validation de l'information, qui relève aujourd'hui essentiellement de la seule responsabilité de l'utilisateur : elle doit pouvoir s'exercer à la fois, par exemple, dans un catalogue de bibliothèque, face aux résultats d'un moteur de recherche grand public, sur un réseau social ouvert type Facebook, comme dans le contexte d'une interaction directe ou instrumentée entre plusieurs personnes. Le « passage de relais » entre IL et translittératie impose pourtant à cette dernière d'endosser les préoccupations de formation qu'elle n'avait pas initialement. Alexandre Serres propose donc de définir ainsi la translittératie à la lumière des cultures de l'information : « *l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique,... essentiellement dans des environnements et contextes numériques* » (Delamotte et al 2014, p.11). Ces interactions translittératiques renvoient à des habiletés de recherche et de traitement de l'information : savoir « *chercher, évaluer, valider, modifier, stocker, organiser, diffuser l'information selon ses contextes d'usage (le code, l'actualité, le document...)* plus ou moins explicites et formalisés » (Delamotte et al 2014, p.12). Il y va de capacités d'anticipation du fonctionnement et du potentiel informationnel de cet environnement, de compétences métacognitives et d'organisation (e.g. suivi d'un projet mené en contexte scolaire et en dehors, répartition des tâches dans le cadre d'un travail collectif), de savoir-faire procéduraux adaptés à un environnement donné (individus, contexte, technologie, situation), et d'une emphase sur les modes de communication de l'information recueillie puis traitée. Ces modes de communication qui modifient profondément le statut de la production académique et de son évaluation, dépassant largement la relation duale entre un enseignant commanditaire et un étudiant/élève exécutant pour s'inscrire dans une situation de communication réelle, reposant sur une organisation collective et souvent réalisée hors espace-temps de formation.

Englobant plusieurs domaines de pratique (informationnelle, médiatique, informatique), rejoignant l'idée de « technologies intellectuelles » (Robert 2000) et l'ancrage ethnologique de la notion de littératie (Hoggart, Goody), la translittératie désigne la transversalité des habiletés informationnelles (d'un support ou d'un genre éditorial à l'autre) et l'enchevêtrement socio-technique des contextes (scolaires, professionnels, de loisir, public, privé etc...). Si la notion originale, basée sur les pratiques quotidiennes (« *Everyday life in a transliterate world* », Thomas et al 2007), n'inclue pas au départ de visées proprement pédagogiques, elle rassemble et confronte, en France, les éducations à l'information, aux médias et à l'informatique et invite la notion d'*information literacy* à un enrichissement conceptuel vers *les* cultures de l'information. Elle implique un dépassement des postures pédagogiques vers la prise en compte de la globalité et de la complexité des pratiques sociales, scolaires et/ou professionnelles (Delamotte et al 2014). Pour tendre vers ces objectifs d'éducation de l'utilisateur, la translittératie n'est pour le moment pas directement associée à un « modèle prescriptif » susceptible de l'incarner. L'IL par contre, nous l'avons évoqué, est inséparable de la formalisation des compétences et de la structuration de dispositifs de formation. Etant donné l'audience actuelle de la translittératie, les modèles existants auraient-ils alors assimilé des éléments translittératiques ? Avant de poser cette question, revenons toutefois sur cette notion protéiforme de « modèle ».

Modèles de la recherche d'information

1. Modèles cognitifs de la recherche d'information

La modélisation de l'activité de recherche d'information concerne tout un ensemble de recherches théoriques, largement issues de la psychologie cognitive, visant à représenter formellement les comportements humains en situation de recherche d'information (RI) et d'interaction avec des systèmes d'information. Ces modèles, ont été développés en réaction aux approches technocentrées afin d'approcher la réalité des processus cognitifs de la RI. L'arrivée des systèmes hypertextuels et interconnectés a relancé les tentatives de modélisation du comportement cognitif et manipulatoire de l'individu chercheur d'information. Depuis le modèle comprenant cinq étapes proposé par John Guthrie (Guthrie 1988), basé sur la localisation et l'extraction de l'information, plusieurs modèles de RI coexistent ainsi, qui tentent chacun de rendre compte de la nature complexe de cette activité humaine. Citons entre autres le modèle exploratoire dit *Berrypicking* de Marcia Bates (Bates 1989) qui tend à rendre compte du chemin, plus ou moins hasardeux, emprunté par la personne au fur et à mesure de

la collecte des informations. Citons aussi le modèle ISP (*Information Search Process*) en six étapes de Carol Collier Kulthau (Kulthau 1993) qui intègre les motivations affectives, incertitude et anxiété, qui influencent la RI. En France, Jean-François Rouet et André Tricot élaborent également, sur la base d'une vision cyclique de la RI, le modèle EST (Évaluation, Sélection, Traitement), qui met à jour la coexistence de deux strates cognitives : un processus de base, automatique, et l'optimisation méta cognitive, qui visent à élaborer de par la trajectoire de la recherche, la représentation mentale du but (Rouet Tricot 1998). Dans le prolongement de ces courants de recherche, des auteurs ont pointé l'importance du contexte sociotechnique dans lequel s'élaborent ces pratiques informationnelles (Ihadjadène Chaudiron 2009). L'ensemble de ces modèles est qualifié par Dinet et Tricot de « modèles explicatifs », et ce par comparaison avec une autre forme de modélisation « prescriptive » (« *prescriptive guidelines* », Johnston Webber 2003), ne visant pas seulement à décrire l'activité de RI mais à en formaliser l'expertise, base de référentiels utiles aux formateurs (Dinet Tricot 2008). Ainsi, lorsqu'il est question de « modèles », il faut distinguer d'une part ces modélisations théoriques du comportement et d'autre part leurs déclinaisons sous forme de référentiels nationaux et transnationaux. Ce sont donc plus précisément ces modèles dits « prescriptifs » qui nous intéressent ici.

2. Modèles « prescriptifs » et référentiels pour la maîtrise de l'information

Les modèles « prescriptifs » de la RI consignent des compétences info documentaires précises, déclinées à partir des étapes cruciales du processus de RI mises au jour par les modèles explicatifs cités précédemment. L'objectif d'une telle formalisation est d'intégrer ces éléments aux apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires de l'enseignement scolaire et universitaire, et de pouvoir les décliner en fonction des spécificités du terrain. Ces modèles peuvent être qualifiés de « référentiels » pour une maîtrise de l'information par les élèves, étudiants, voire adultes en formation. Le référentiel est ainsi décrit par Pascal Duplessis, renvoyant « à une activité concrète et ponctuelle, en l'occurrence une activité de recherche d'information », « constitué d'objectifs prescrivant des comportements attendus lors de l'activité considérée » (Duplessis 2005, p.180). La synthèse effectuée par Paulette Bernhard entre 2001 et 2005 signale l'existence d'un nombre considérable de ces référentiels développés au sein de différents pays, voire de systèmes éducatifs. Ces référentiels sont dans les grandes lignes comparables. Citons par exemple le référentiel développé en France par l'association professionnelle des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (FADBEN 1997). Adossé aux écrits de Carol Kuhlthau, les compétences info documentaires

y apparaissent déclinées sous la forme de sept grandes étapes successives (mise en projet, questionnement, repérage, récupération de données, lecture écriture, production/communication, évaluation). Ce référentiel s'inscrit en outre dans le contexte précis de la production finale que l'élève doit remettre à l'enseignant prescripteur à l'issue de la recherche effectuée. Il est possible de relever quelques-uns des modèles génériques ayant inspiré ce type de déclinaisons locales :

- le modèle "ISP" (*Information Search Process*) de Kuhlthau (États-Unis) (Kuhlthau 1993) en 6 étapes (*Initiation, Selection, Exploration, Formulation, Collection, Presentation*) ;
- Le référentiel « *Information Literacy Standards for Student Learning* » publié en 1998 par l'*American Association of School Librarians* (AASL, États-Unis), puis élargi et mis à jour en 2007 par la brochure « *Standards for the 21st-century learners* » (*Inquire, think critically, and gain knowledge ; Draw conclusions, make informed decisions, apply knowledge to new situations, and create new knowledge ; Share knowledge and participate ethically and productively as members of our democratic society ; Pursue personal and aesthetic growth*) ;
- le modèle "Big6" skills de Eisenberg et Berkowitz (États-Unis, traduit en 18 langues, 1999-2003). Ce modèle s'adresse principalement à l'enseignement élémentaire et secondaire. Il regroupe 6 étapes (définition de la tâche, stratégies de recherche d'information, localisation et accès, utiliser l'information, synthétiser, évaluer la production et la démarche) ;
- Le comité IL de la *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL, Royaume-Uni et Irlande) a publié en 1999 : *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*, révisé en 2011 sous la forme de 7 piliers : *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education (Identify, Scope, Plan, Gather, Evaluate, Manage, Present)* ;
- L'*Association of College & Research Libraries* (ACRL, États-Unis) a publié en 2000 une *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur* (CREPUQ 2005), régulièrement complétée par des programmes de mise en œuvre concrète (déterminer la nature et l'étendue du besoin d'information, accéder avec efficacité et efficience à l'information, évaluer de façon critique tant l'information que ses sources et intégrer l'information sélectionnée à sa base de connaissances personnelles et à son système de valeurs. utiliser efficacement l'information, individuellement ou en groupe, utiliser l'information de façon éthique et conformément à la loi) ;

- Le CAUL (*Council of Australian University Librarians*) a édité son référentiel pour l'Australie et la Nouvelle Zélande en 2001 puis 2004 : *New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice* (organisé autour de 6 domaines de compétences : reconnaissance du besoin d'information, trouver l'information, critiquer et évaluer, collecter, exploiter l'information, l'utiliser de façon éthique et raisonnée) ;
- Le CILIP (*Chartered Institute of Information and library Professionals*, Royaume-Uni) a publié un référentiel en 2004 (*a need for information ; the resources available ; how to find information ; the need to evaluate results ; how to work with or exploit results ; ethics and responsibility of use ; how to communicate or share your findings*). Adossé en 2011 à la Proclamation d'Alexandrie, ce référentiel a été élargi aux contextes de la vie quotidienne et professionnelle.

3. Critiques adressées aux modèles de formation à la maîtrise de l'information

Ces modèles prescriptifs de la RI, en grande partie conçus avant le déploiement des supports numériques et d'Internet, ont été, et sont encore, largement convoqués dans la littérature et sur le terrain de la formation des étudiants de l'université ou des élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Certains auteurs plaident pourtant pour une refonte de ces standards et, plus profondément, pour une conception renouvelée de l'IL qui en constitue l'arrière-plan théorique : représentation d'un usager passif récipiendaire, consommateur de contenus, et d'une information, objet statique ayant vocation à être retrouvé plus que construit. Ils s'attachent ainsi à rendre compatible une « IL 2.0 » avec des contextes info-médiatiques et pédagogiques en pleine évolution (mondes immersifs, réseaux sociaux, sms, podcasts, documents collaboratifs etc) et avec les usages *réels* des technologies (Tuominen 2007, Kutner Armstrong 2012, Karsenti et al 2014). En effet, l'enjeu de formation majeur, pointé depuis quelques années déjà, c'est la capacité *effective* de l'utilisateur connecté à participer (Jenkins 2006), à produire et à *faire* (Colegrove 2013). Or, cet usager et les compétences qu'il développe, *ou non*, dans divers contextes, semble échapper de plus en plus aux cadres formels et aux ambitions pédagogiques des professionnels, documentalistes, bibliothécaires, enseignants... Cet usager qui, précisément, est sensé interagir directement avec les outils d'accès à et de production de l'information au moyen de terminaux connectés mobiles, de plus en plus puissants et « profilés » : ses recherches d'information, ses productions scolaires, tendent à se dérouler en dehors de l'espace-temps académique et des sphères de médiation, pour se faire à la maison, en ligne *via* les réseaux sociaux, etc. Ses pratiques quotidiennes

entrent ainsi en dissonance souvent avec l'expertise professionnelle et ses représentations (Cordier 2011).

Concernant les modèles prescriptifs, c'est en premier lieu la réduction des processus cognitifs à une liste de comportements observables et évaluable, ainsi que la ponctualité des sessions de formation, qui ont été très tôt critiquées (Johnston Webber 2003, Duplessis 2005). C'est conséquemment la linéarité de ces référentiels, la conformité à de grandes étapes consécutives, qui sont remises en cause car inadaptées aux habitudes de navigation sur le *Web* (Branch Oberg 2003, Markless Streatfield 2007, Bawden Robinson 2009). C'est aussi la dimension sociale et collective des pratiques informationnelles qui est particulièrement absente des modèles existants (Farkas 2012), établis sur la description d'une interaction usager-système essentiellement individuelle. C'est plus globalement toute la chaîne du processus informationnel qui serait à repenser et, en particulier, les modes de production/recréation, de communication, de caractérisation et de partage de l'information ; l'organisation des environnements informationnels personnels ; les modes de recherche et de validation de l'information dans les environnements sociaux. La validation des sources et de l'information prend ici en effet une importance accrue, réévaluée par rapport à la phase de recherche proprement dite privilégiée dans les modèles traditionnels (Serres 2012). A ce titre, certains chercheurs insistent pour repositionner ces compétences de validation en amont et tout au long du processus de recherche d'information, un champ de recherche à part entière se constituant ainsi autour de la *critical information literacy* (Smith 2013).

L'activité cognitive de RI en contexte de « Web 2.0 » demeure certes encore largement méconnue (Hyldegård 2009, Boubée Tricot 2010). Mais une vision globale, non pas relative seulement à tel ou tel média et à ses codes éditoriaux plus ou moins stabilisés, est nécessaire, qui corresponde à la réalité des usages tels qu'ils se diffusent dans les sociétés. La perspective translittératique peut ici permettre de garder à l'esprit quelques principes à la fois simples et déterminants : on ne recherche pas de l'information uniquement sur Internet ; les autres supports n'ont pas disparu et ne vont pas disparaître mais *continuer* d'évoluer ; y compris sur le web, nous n'avons pas à faire à un contexte de lecture identique mais chaque fois à reconstruire. Notons dès lors que les « modèles descriptifs » ne semblent pas encore avoir pris toute la mesure de l'évolution des processus cognitifs et des pratiques sociales dans des environnements actuels, ouverts et collaboratifs. Il faudrait pourtant les adapter et les inscrire dans des dispositifs de formation qui font sens pour les apprenants comme pour les enseignants. Concernant les enseignants français par exemple, les enquêtes donnent à voir un transfert difficile de pratiques numériques personnelles riches vers des pratiques en classe très

ponctuelles et utilitaristes (MEN 2014). Concernant les jeunes, passée l'euphorie du mythe « *digital natives* », les nombreuses études réalisées à ce jour sur leurs usages numériques conduisent à un consensus quant à l'hétérogénéité de leurs dispositions et des bénéfices retirés (Livingstone Helsper 2007 ; Hatlevik Christopherson 2013 ; Aillerie 2013 ; boyd 2014), qui réaffirme crûment la nécessité d'une formation solide pour tous. Ce sont donc les modèles « prescriptifs » qui tendent à se renouveler, prenant de cours en quelque sorte les modélisations théoriques. Nous choisissons d'examiner ici quelques propositions récentes de ces modèles « prescriptifs » intégrant l'aspect collaboratif, « multi contextes » et « multi médias » de l'activité informationnelle.

Vers une transition translittératique des modèles prescriptifs ?

1. La rénovation des modèles existants

Les grands modèles prescriptifs que nous avons listés plus haut, internationaux mais d'inspiration surtout anglo-saxonne, ont été en grande partie récemment amendés. La plupart de ces révisions consistent à sortir le référentiel du seul contexte académique et de multiplier les situations d'application des compétences (*lifelong learning*). De même, les révisions intègrent différents paliers de formation, de novice à expert. D'un point de vue formel, il est question de casser le déroulé linéaire des référentiels classiques (SCONUL 2011). Il s'agit globalement de réaffirmer l'enjeu politique et d'inclusion sociale de la maîtrise de l'information (*empowerment*). D'un point de vue conceptuel, ces modèles tendent largement à s'ouvrir aux littératies liées aux dernières technologies, dont nous avons parlé (*digital literacy*, etc). Par exemple, le référentiel SCONUL mis à jour en 2011 : « (...) *it was felt that the model needed to be updated and expanded to reflect more clearly the range of different terminologies and concepts which we now understand as "Information Literacy"* » (p.2). Dans le même temps, le champ de l'IL rejoint des problématiques transversales quant aux mutations de la médiation éducative et des processus d'apprentissage : « *Learning is enhanced by opportunities to share and learn with others. Students need to develop skills in sharing knowledge and learning with others, both in face-to-face situations and through technology* » (AASL 2007, p.3). Il s'agit finalement plutôt de changer la perspective sur les standards que les standards eux-mêmes, comme pour le référentiel de l'ACRL modifié en 2013-2014, non pas tant du point de vue des compétences elles-mêmes que des prérequis théoriques : « *Authority Is Constructed and Contextual, Information Creation as a Process,*

Information Has Value, Research as Inquiry, Scholarship Is a Conversation, Searching Is Strategic »¹.

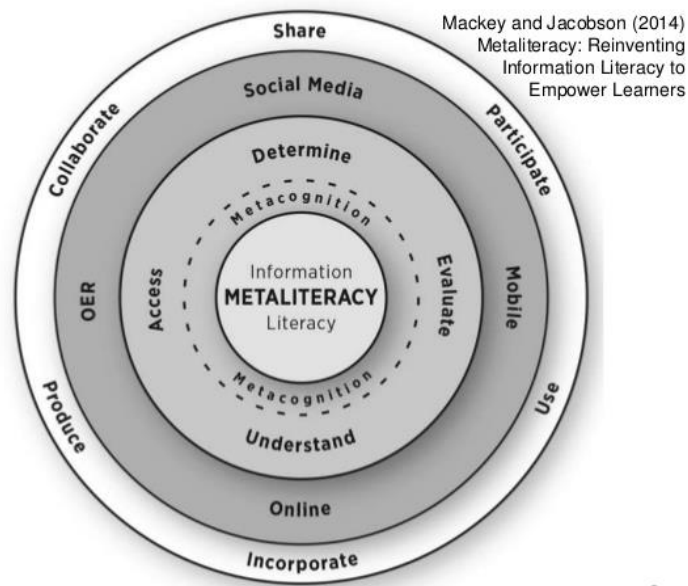
Si elles interrogent les mêmes changements sociotechniques, la rénovation des grands modèles de formation à la maîtrise de l'information n'aborde pas la question translittératique en tant que telle. Par ailleurs, la focalisation y est forte sur les technologies connectées. À côté de ces modèles traditionnels et de leur mises à jour, certains auteurs défendent la possibilité d'élaborer de *nouveaux* modèles, à partir d'une IL repensée et susceptible de rassembler la multiplicité des littératies émergentes. C'est en premier lieu par leur présentation formelle que ces initiatives se remarquent (schémas, déploiement transmédiatique). Nous proposons de nous arrêter sur deux exemples aboutis et concrètement mis en œuvre ou expérimentés.

2. Le projet « *Metaliteracy* » de la State University of New York (SUNY)

Thomas P. Mackey, spécialiste de l'apprentissage à distance, et Trudi E. Jacobson, bibliothécaire à l'université d'Albany (New York), sont les auteurs à l'origine du projet « *Metaliteracy* ». Ils visent à répondre aux exigences d'un environnement médiatique transformé et de reconsidérer à la fois le concept d'IL mais aussi, voire surtout, les modalités de la formation à la maîtrise de l'information dispensée à l'université. Ils proposent ainsi un nouveau modèle prescriptif, basé sur une définition classique de l'IL (ACRL 2000) : « *determine, access, locate, understand and use information* », qu'ils repensent à la lumière des médias sociaux et des communautés en ligne. Ils lui ajoutent ainsi les domaines de compétences suivants : « *collaborate, produce, participate and share* ». Le projet « *Metaliteracy* » accorde en outre une place centrale aux habiletés métacognitives dans l'activité informationnelle, et c'est en ce sens qu'est utilisé le préfixe « méta ». Ce préfixe positionne également le modèle Métalittératie vis-à-vis des modèles existants et des littératies émergentes. Déployé sous la forme d'abord d'un article de recherche (Mackey Jacobson 2011), d'un site internet (*metaliteracy.learningtimes.net*), d'un blog (*metaliteracy.org*), d'un MOOC (*metaliteracy.cdlprojects.com*), puis d'un livre (Mackey Jacobson 2014), s'accompagnant d'études de cas et de maquettes de formation, ce projet propose une approche globale, capable d'unifier les multiples visages de l'IL (« *expanded, overarching and integrated framework* », Mackey Jacobson 2014 p.19). Il prévoit de mobiliser les disciplines universitaires autour de champs de compétence jusqu'alors implicites et non intégrés aux référentiels existants : la production, la collaboration, le partage de l'information et la

¹ <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

métacognition. Il vise ainsi à adosser les apprentissages disciplinaires à la participation active, production et partage de l'information, brute ou remixée, au sein des environnements collaboratifs. L'objectif est de recentrer l'effort pédagogique des outils vers les pratiques réelles et les besoins des étudiants. La formation elle-même y est pensée de manière collaborative, entre enseignants, bibliothécaires, experts, et apprenants.



Modèle métalittératique (Mackey Jacobson 2014, p.23)

Lors de sa première publication, le cadre métalittératique a été présenté comme regroupant 7 champs de compétences (Mackey Jacobson 2011) :

- Identifier les différents formats et les modalités de communication de l'information
- Utiliser les retours de l'utilisateur pour évaluer la participation active
- Contextualiser l'information générée par les utilisateurs
- Evaluer les contenus dynamiques
- Produire du contenu original sous différents formats médiatiques
- Comprendre les enjeux éthiques de l'information, protection des données personnelles et propriété intellectuelle
- Partager de l'information dans des environnements collaboratifs.

Ces champs de compétences se trouvent synthétisés en 2014 sous la forme de 4 objectifs de formation liés entre eux (Mackey Jacobson 2014) :

- Evaluer les contenus de façon critique, incluant les contenus dynamiques, contenus en ligne qui se modifient et évoluent constamment comme les pré-publications scientifiques, les blogs ou les wikis
- Comprendre les enjeux éthiques de l'information, la protection des données personnelles et la propriété intellectuelle dans des environnements technologiques mouvants
- Partager l'information et collaborer au sein de divers environnements participatifs
- Connecter les apprentissages et les stratégies de recherche avec les projets de formation tout au long de la vie, les desseins personnels, scolaires et professionnels.

Selon Dunaway 2011, *méta* et *trans* littératies témoignent d'une approche commune d'inspiration connectiviste. L'ouvrage de Mackey et Jacobson confronte à plusieurs reprises métalittératie et translittératie, et souligne en effet le point commun essentiel entre ces deux approches, à savoir, rassembler les différentes littératies, traditionnelles et émergentes. Cependant, l'IL constitue la base de la métalittératie, qui revendique son appartenance première au champ classique des sciences de l'information et des bibliothèques, ce qui n'est pas le cas, nous l'avons dit de la translittératie. Mackey et Jacobson se distinguent également de l'approche translittératique car elle ne propose pas d'objectifs de formation précis. La translittératie est ainsi traitée dans le troisième chapitre de l'ouvrage au même rang que les littératies que la métalittératie vise à agréger.

3. Du projet iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*) au modèle « Inflow »

Le modèle *InFlow*² (*Information Flow*) a été élaboré au sein de l'*Education and Social Research Institute* (ESRI) de l'université de Manchester. Il s'inscrit dans les résultats en cours de publication d'un projet de recherche-action européen intitulé iTEC (MacNicol 2014), coordonné par l'organisme European schoolnet et financé dans le cadre du 7ème Programme cadre de la Commission européenne pour la recherche et le développement technologique. Mis en œuvre dans 18 pays entre 2010 et 2014, il visait à tester des scénarios pédagogiques en classe, scénarios inspirés de la pensée créatrice (*design thinking*), impliquant l'usage de technologies numériques ainsi que la mise en œuvre par les élèves de compétences de type *inquiry based learning* (collecte de données, recherche d'informations, collaboration,

² <http://www.esri.mmu.ac.uk/resstaff/inflowmodel.pdf> ; <https://sites.google.com/site/inflowinformationflow/>

communication, métacognition). Partant de l'idée que les habiletés informationnelles sont implicitement présentes dans nombre de séances pédagogiques, le modèle Inflow vise à abandonner les approches isolant des compétences pour proposer des *situations* pédagogiques au cours desquelles les apprenants sont amenés à interagir de façon explicite avec l'information suivant un ensemble d'activités variées. Celles-ci se présentent sous la forme de 8 modules centrés sur la génération et la mobilisation des idées (*imagine, ask*) ; la collecte de données (*explore*), la production de ressources par les élèves (*make*) incluant la conception du projet et sa communication (*map, show*). Occupent ici également une place fondamentale, les activités métacognitives (*reflect*) ainsi que la coopération/collaboration entre élèves (*collaborate*), entre élèves et enseignants, voire entre enseignants. Ces modules peuvent être mis en œuvre de manière non successive, voire itérative. Ce modèle est actuellement expérimenté en milieu scolaire au Royaume-Uni.



InFlow (Information Flow):

A integrated model of applied information literacy

Model summary

Le modèle *InFlow* ne se réfère pas explicitement à la translittératie. Il se situe néanmoins dans le prolongement d'une vision critique de l'IL et pour une meilleure adéquation de cette dernière aux compétences du 21^{ème} siècle (Binkley et al 2012) se rapprochant ainsi de la vision « *i-skills* » proposée par The Joint Information Services Committee (JISC) : « *the ability to identify, assess, retrieve, evaluate, adapt, organise and communicate information within an iterative context of review and reflection* »³. En ce sens, il vise à combler l'écart qu'il regrette entre les modèles prescriptifs de l'IL et les « pédagogies 2.0 ». La recherche d'information y est d'autre part définie de manière étendue, c'est-à-dire, au-delà des environnements éditoriaux traditionnels, intégrant la collecte de données brutes, la recherche

³ <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/jos/iskillsdevelopment.pdf>

d'information dans les réseaux sociaux, l'interrogation directe de personnes. Il milite également pour une prise en compte forte des processus de création, de révision, de réécriture... Ce sont deux points de jonction qu'il nous semble possible d'établir entre translittératie et *InFlow*.

4. Des modèles translittératiques ?

En proposant une approche résolument non linéaire et tâchant de prendre en compte à la fois les parcours individuels et les dynamiques collectives, ces deux initiatives *Metaliteracy* et *InFlow*, marquent une rupture avec les référentiels traditionnels de formation à l'information, eux-mêmes en évolution. Par ailleurs, beaucoup de ces référentiels sont structurés autour de différents paliers d'expertise, en porte-à-faux par rapport aux pratiques actuelles. Les deux modèles *Metaliteracy* et *InFlow* mettent en avant la co-construction des pratiques, non seulement entre élèves ou étudiants, mais également entre élèves et professeurs, entre « novices » et « experts », entre « amateurs » et « professionnels ». Il ne s'agit pas tant de mettre à niveau les compétences effectives de chacun que d'intégrer dans le projet d'enseignement/apprentissage les pratiques réelles plutôt que supposées des uns et des autres. Toutefois, ni le modèle métalittératique, ni le modèle *InFlow* ne se revendiquent explicitement de l'approche translittératique, voire la rejette car extérieure au champ pour le modèle métalittératique. Elles partagent avec la translittératie cependant des points de rencontre qu'il nous semble crucial d'envisager. En premier lieu, elles tentent d'apporter une réponse au défi d'intégrer les compétences digitales, effectivement souvent décrites en dehors du champ de l'IL, sans perdre pour autant le bénéfice des réflexions accumulées depuis le développement de la notion d'IL. Elles rejoignent ainsi chacune la notion de translittératie, dans la délimitation d'un noyau de compétences répondant à la difficulté d'appréhension d'environnements socio-techniques mouvants et par l'affirmation d'une forme de « méta » compétence apte à embrasser la multitude des contextes info-médiatiques (« *crossing divides* » chez Sue et al 2007). Elles choisissent d'autre part de mettre en avant des domaines de compétences relevant au mieux de l'implicite dans les modèles de formation classiques : évaluation critique de l'information sous les formats les plus divers, « retrouvage » et construction de l'information envisagés de manière collaborative, partage de l'information et modalités afférentes. Enfin, en insistant sur les processus de production/création de l'information et des savoirs, sur leur complexité et sur leur niveau d'exigence, ces initiatives révèlent une ambition de formation à la hauteur de l'utilisateur « translettré ». Si ces deux modèles ne se revendiquent pas explicitement de la translittératie, elles se rejoignent sur le

constat commun suivant lequel les modèles IL doivent évoluer pour prendre en compte la multiplicité des supports et des contextes d'interaction avec les médias, la dimension collaborative et de partage de l'information, la capacité à produire de l'information. Il y va d'un réajustement entre littératies du lire et écrire et compétences nouvelles. Ces deux initiatives prolongent aussi l'approche translittératique en proposant des situations de formation concrètes, adaptables et transférables. Elles interrogent ainsi profondément le travail scolaire ou académique et l'engagement de l'apprenant dans ces activités.

Conclusion

Les modèles prescriptifs de la RI sont aujourd'hui rattrapés par l'urgence de revoir la formation à la maîtrise de l'information, face à la remise en cause des médiations traditionnelles et à la généralisation des pratiques numériques individuelles. Des initiatives prennent forme alors qu'une distorsion est constatée entre pratiques sociales et standards de *l'Information Literacy*, les compétences déclinées par ces référentiels ne correspondant plus totalement aux modes actuels d'accès et de traitement de l'information. Ils devancent en cela, pour ainsi dire, les modèles théoriques descriptifs qui les ont au départ inspirés. Sont ainsi remis au goût du jour les référentiels traditionnels et apparaissent des modèles revendiquant une nouveauté plus ou moins radicale par rapport à leurs prédécesseurs : le modèle « *Metaliteracy* » et « *InFlow* » en sont deux exemples. L'irruption de la notion de translittératie dans le champ des sciences de l'information et des bibliothèques représente une étape importante dans le parcours conceptuel de *l'information literacy*. Il est à noter toutefois que cette notion n'a pas été reprise en tant que telle par les modèles prescriptifs rénovés ou récents. Cela dit, des éléments fondateurs de la translittératie y sont bels et bien présents : à savoir, situer la littératie informationnelle dans tous les supports de communication à disposition, de l'imprimé au numérique incluant l'audiovisuel, les interactions directes, etc. ; sortir la littératie informationnelle du seul contexte académique formel ; rompre avec une perspective binaire et contre-productive du numérique opposé à l'imprimé. Cependant, la rénovation des modèles classiques tend à se focaliser sur les technologies numériques, ne faisant pas forcément le lien de manière explicite avec les supports imprimés et audio-visuels classiques et n'insistant pas sur le caractère possiblement transférable des compétences, voire sur l'identification d'une compétence à part entière liée à la flexibilité. Les deux modèles originaux que sont *Metaliteracy* et *InFlow* visent à rassembler les différents médias et littératies dans une perspective globale telle que se propose de la conceptualiser l'approche translittératique. L'utilisateur n'y est plus seulement l'élève ou l'étudiant, par opposition au

professionnel, car ces modèles se fondent sur un décentrement du formateur vers les potentialités individuelles et collectives des usagers. Ces modèles, eux-mêmes conçus comme évolutifs et collaboratifs, ne s'adressent plus seulement aux professionnels de l'information mais aux médiateurs en général et vise à engager activement les apprenants dans leur rapport à l'information et au savoir. Du point de vue des institutions éducatives, il s'agit de repenser le rôle de l'enseignant en général dans l'élaboration et la co construction des connaissances. Au principe de ces modèles nous retrouvons l'objectif d'explicitation de compétences cruciales et l'affirmation de la nécessité incontestable de former l'utilisateur dont les pratiques sont très diverses et les profils très hétérogènes. Il s'agit bien là de donner aux individus la possibilité d'incarner un usager participant et « translettré ». A ce titre, de telles initiatives, parmi d'autres et parmi d'autres à venir encore, ont le mérite de provoquer la réflexion. Elles doivent être cependant éprouvées sur le terrain, épreuve en cours pour les deux modèles. Du point de vue de la recherche, le pendant inévitable à ces expérimentations *in situ* consiste à affiner notre connaissance des pratiques réelles, formelles et informelles, des usagers, élèves, étudiants et formateurs. Ce sont ces deux facettes inséparables l'une de l'autre qui contribuera à l'élaboration de cadres de formation pertinents et compatibles avec les pratiques sociales.

Références

- Advisory Committee on Information Literacy. 1999. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*.
<http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf>(consulté le 8 mars 2015)
- Aillierie, Karine. 2013. Engagement personnel et prescription scolaire dans les usages informationnels de l'internet. In Le Crosnier, Hervé (dir). *Culturenum : politiques culturelles et éducatives dans la vague numérique*. C&F éditions : 51-71.
- American Library Association. 1989. *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report*. Chicago : American Library Association.
- Bates, Marcia. 1989. The Design of Browsing and Berrypicking Techniques for the Online Search Interface. *Online Review* (13)5 : 22p.
- Bawden, David & Lyn Robinson. 2009. The darkside of information : Overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science* 35 (2) : 180-191.

- Bernhard, Paulette. 2001. Examen d'un ensemble de modèles de processus de recherche d'information et proposition de modélisation de [modélisation](http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/modeles.html) <<http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/modeles.html>> (consulté le 8 mars 2015)
- Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan et al. 2012. Defining twenty-first century skills. In: Griffin P, McGaw B and Care E (eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer Netherlands : 17-66.
- Boubée, Nicole & Tricot, André. 2010. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ?* Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.
- Boyd, danah. 2014. *It's complicated : the social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Branch, Jennifer & Oberg, Dianne. 2003. The British Models. *School Library Media Activities Monthly* 19(10): 17-24.
- Bundy, Alan (dir.). 2004. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework : Principles, Standards and Practice*. Adelaide : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> (consulté le 8 mars 2015).
- Chevillote, Sylvie. 2005. Bibliothèques et Information Literacy : un état de l'art. *Bulletin des Bibliothèques de France* (50) 2 : 42-49.
- Colegrove, Patrick. 2013. Editorial Board Thoughts: Libraries as Makerspace?. *Information Technology and Libraries*, 32(1) : 2-5
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). 2005. *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL)*. Montréal : CREPUQ.
- Cordier, Anne. 2011. Formaliser l'activité de recherche d'information : les modèles et modélisations à l'épreuve des pratiques effectives. Colloque du réseau MUSSI, Toulouse
<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/642953/filename/CORDIER_Formaliser_l_activite_de_recherche_d_information.pdf> (consulté le 8 mars 2015).
- Delamotte, Eric, Liquète, Vincent, Frau-Meigs & Divina. 2014. La translittératie, à la convergence des cultures de l'information : supports, contexte et modalités. *Spirale* 53 : 145-156.
- Dinet, Jérôme & André Tricot. 2008. Recherche d'information dans les documents électroniques. In *Ergonomie des documents électroniques*, sous la direction d'Aline Chevalier et André Tricot. Paris : Presses universitaires de France, 35-69.
- Dunaway, M.K. 2011. Connectivism: Learning theory and pedagogical practice for networked information landscapes. *Reference Services Review* 39(4) : 675-685.

- Duplessis, Pascal. 2005. *Documentaliste Sciences de l'information* 42(3) : 178-189.
- Fédération des enseignants documentalistes de l'éducation nationale (FADBEN). 1997. Référentiel : compétences en information-documentation. Médiadoc, décembre <<http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/REFERENTIEL-COMPETENCES-1997-2.pdf>> (consulté le 8 mars 2015).
- Farkas, Meredith. 2011. Information Literacy 2.0. *American Libraries* 42(11/12) : 32
- Guthrie, John T. 1988. Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly* 23 : 178-199
- Ipri, Tom. 2010. Introducing Transliteracy: What does it mean to academic libraries?. *College and Research Libraries News*, November : 532-567.
- Karsenti, Thierry, Dumouchel, Gabriel & Komis, Vassilis. 2014. « Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations ». *Documentation et bibliothèques*, (60)1 : 20-30.
- Hatlevik, O.E. & Christophersen, K.A. 2013. Digital competence at the beginning of upper secondary school: Identifying factors explaining digital inclusion. *Computers & Education* 63 : 240-247.
- Hyldegård, Jette. 2009. Beyond the search process : Exploring group members' information behavior in context. *Information Processing & Management* 45 (1) : 142-158.
- Ihadjadene, Madjid & Chaudiron, Stéphane. 2009. Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? In *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, Colloque international Université Stendhal, laboratoire GRESEC, 10 et 11 décembre : 1-12
- Jenkins, Henri. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Johnston, Bill & Webber, Sheila. 2003. Information Literacy in Higher Education: a review and case study. *Studies in Higher Education* 28 (3) : 335-352.
- Kuhlthau, Carol Collier. 1993. *Seeking Meaning: a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood, NJ : Ablex Publishing Corp. (Information management, policy and services).
- Kutner, Laurie & Armstrong, Alison. 2012. Rethinking information literacy in a globalised world. *Communications in Information Literacy* 6(1) : 24-33.
- Le Deuff, Olivier. 2008. La culture de l'information: Quelles «littératies» pour quelles conceptions de l'information?. In VIème Colloque international du chapitre français de l'ISKO, 7 et 8 juin 2007, à Toulouse, IUT de l'Université Paul Sabatier : 97-116.

- Limberg, L, Sundin, O & Talja, S. 2012. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *HumanIT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science* 11(2) : 91-128.
- Liu, Alan. 2012. Translittératies : le big bang de la lecture en ligne. In : Frau-Meigs, Divina, Bruillard, Eric & Delamotte, Eric (dir.). *E-dossiers de l'audiovisuel : L'éducation aux cultures de l'information*. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/translitteraties-le-big-bang-de-la-lecture-en-ligne.html> (consulté le 8 mars 2015)
- Livingstone, Sonia & Helsper, Ellen. 2007. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media Society* 9(4) : 671-696
- Mackey, Thomas P. & Jacobson, Trudi E. 2011. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries* 72(1) : 62-78.
- Mackey, Thomas P & Jacobson, Trudi E. 2014. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago : Neal-Schuman Publishers.
- Markless, S & Streatfield, D. 2007. Three decades of information literacy: Redefining the parameters. In Andretta S (ed.) *Change and Challenge: Information Literacy for the 21st Century*. Adelaide: Auslib, 15–36.
- McNicol, Sarah. 2014. Modelling information literacy for classrooms of the future. *Journal of Librarianship and Information Science* 1(2) : 2-11.
- Ministère de l'éducation nationale (2014). Enquête PROFETIC auprès de 5000 enseignants du second degré : Rapport
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/58/0/PROFETIC-2014-rapport_346580.pdf> (consulté le 8 mars 2015)
- Robert, Pascal. 2000. Qu'est-ce qu'une technologie intellectuelle ?. *Communication et langages* 125(125) : 98-115
- Rouet, Jean-François & Tricot, André. 1998. Chercher de l'information dans un hypertexte. In Tricot, André & Rouet, Jean-François. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès (Hypertextes et hypermédias). 57-74
- Serres, Alexandre. 2009. Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du Numérique* (5)3 : 9-23.
- Serres, Alexandre. 2012. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions.
- Smith, Lauren. 2013. Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency. *Journal of Information Literacy* 7(2) : 15-32.
- Spiranec, Sonja & Banek Zorica, Mihaela. 2010. Information Literacy 2.0: hype or discourse refinement?. *Journal of Documentation* (66)1 : 140-153.

Thomas, Sue, Joseph, Chris, Lacetti, Jess, Mason, Bruce , Mills, Simon, Perril, Simon & Pullinger, Kate. 2007. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday* (12)3 < <http://firstmonday.org/article/view/2060/1908>> (consulté le 8 mars 2015)

Tuominen, Kimmo. 2007. Information literacy 2.0. *Signum* 40(5) : 6-12.

Unesco, Ifla, Nfil. 2005. *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie : Colloque international sur la maîtrise de l'information et la formation tout au long de la vie*. Alexandrie, 6-9 novembre.