



HAL
open science

Au-delà de l'utilitarisme : vers une refondation des modèles de compétences informationnelles

Florent Michelot, Bruno Poellhuber

► To cite this version:

Florent Michelot, Bruno Poellhuber. Au-delà de l'utilitarisme : vers une refondation des modèles de compétences informationnelles. Thierry, Karsenti; GRIIPTIC. Le numérique en éducation. Pour développer des compétences, Presses de l'Université du Québec, pp.45-76, 2019, 978-2-7605-5142-8. 10.2307/j.ctvjhzrtg.9 . hal-02969925

HAL Id: hal-02969925

<https://hal.science/hal-02969925>

Submitted on 26 Mar 2021

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.

Copyright

AU-DELÀ DE L'UTILITARISME, VERS UNE REFONDATION DES MODÈLES DE COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES

Florent MICHELOT

Candidat au doctorat en andragogie

Université de Montréal, CRIFPE

Bruno POELLHUBER

Professeur titulaire

Directeur du Centre de Pédagogie Universitaire

Université de Montréal, CRIFPE

RÉSUMÉ

Depuis une quarantaine d'années, l'extraordinaire bond technologique, médiatique et informationnel a bouleversé le rapport des individus aux objets de communication. Pour y faire face, plusieurs institutions du monde anglo-saxon ont appréhendé le sujet comme une nouvelle littératie à enseigner à l'utilisateur, particulièrement en termes d'habiletés. Depuis les années 1990, la recherche francophone a toutefois vu se développer le concept de culture informationnelle qui amène à interroger davantage le rapport individuel et collectif vis-à-vis de l'information. Quoique ces deux traditions conceptuelles mettent l'accent sur des enjeux différents, l'interdépendance des questions soulevées semble prise en compte dans de nouvelles modélisations. Au premier chef, la translittératie et, surtout, la métalittératie peuvent se présenter comme la pierre angulaire d'une refondation des compétences sur des bases qui fédéreraient les littératie et culture informationnelles.

INTRODUCTION

De la diffusion grand public de la micro-informatique à la dématérialisation des données, en passant par l'émergence de réseaux d'échanges planétaires, les bouleversements technologiques des dernières décennies révolutionnent le quotidien de tout un chacun. Les nouvelles technologies, pour Michel Serres, ouvrent la porte à « la disparition de la concentration du savoir aux sources du savoir [car c'est] le savoir lui-même [qui] arrive à la personne au moyen de ces réseaux de communication » (1997, paragr. 3). Avec ces opportunités, nous vivons une rupture historique que l'Académicien compare à l'aube de la *paideia* des Grecs ou à la Renaissance (M. Serres, 2012). Ce contexte de reconfiguration du rapport au savoir nous obligerait selon lui à répondre au triple questionnement : « Que transmettre ? À qui le transmettre ? Comment le transmettre ? » (M. Serres, 2012, p. 27).

Depuis les années 1970, la littérature scientifique et professionnelle n'a pas été en reste et la recherche s'est

abondamment investie à penser l'accompagnement individuel et collectif des défis soulevés par ces mutations. À cet égard, les milieux de l'éducation et des bibliothèques ont été au cœur de dispositifs et de projets divers visant à accompagner les apprenant·es et leurs enseignant·es dans les méandres des technologies de l'information et des communications (TIC) émergentes. Ainsi, différents modèles ont été proposés ces quarante dernières années afin d'illustrer des aptitudes, habiletés ou compétences à développer vis-à-vis de l'information, des technologies numériques (ou de la télématique, a-t-on pu dire un temps) ou encore des médias.

Les différents courants qui ont contribué à la structuration de ces référentiels, tantôt qualifiés d'*information literacy* en anglais (littéralement « littératie informationnelle »), tantôt de culture informationnelle (en France, plus souvent) ou de compétences informationnelles (davantage au Québec) en français, relèvent de postulats divergents. D'ailleurs, les traductions de l'anglais de l'*information literacy* vers le français souffrent d'une certaine inconsistance, malgré plusieurs années de débats. Les difficultés de traduction en français persistent (Chevillotte, 2007), car plusieurs expressions continuent d'être indifféremment utilisées. La formule de « bouillon de culture » employée par Le Deuff (2010) illustre le fossé terminologique qui sépare la recherche anglophone et francophone sur le plan de modèles de compétences informationnelles et numériques. En effet, les *literacies*, largement mobilisées dans la littérature en langue anglaise, seraient moins fréquentes en français : selon le travail de Le Deuff (2010) sur la terminologie francophone, la culture informationnelle et la culture de l'information ressortent toujours comme les concepts les plus utilisés. Dans les faits, l'absence de porosité dans les traductions des deux concepts est donc assez significative : malgré quelques tentatives, les traductions littérales (littératie informationnelle, en français, ou *information culture*, en anglais) ne se sont guère imposées. Comme l'on suggère que cette différence terminologique est porteuse de sens, on emploiera ci-après le mot « littératie » en tant que traduction imparfaite, mais littérale, du terme anglais *literacy*¹. Ce choix facilitera la mise en évidence des nuances entre littératies et cultures informationnelles².

On tentera donc de faire entrer en résonance ce que l'on considère comme étant les deux grandes tendances qui président dans le sujet. De façon dialectique, on tâchera de faire ressortir les principales caractéristiques de la littératie informationnelle pour ensuite se concentrer sur la culture informationnelle. Ainsi, malgré ces traditions divergentes, on verra que certains modèles plus récents permettent de faire confluencer ces approches, *a priori* difficilement conciliables.

¹ Ainsi, on utilisera les formules de littératies informationnelle (*information literacy*), médiatique (*media literacy*), numérique (*digital literacy*), visuelle (*visual literacy*), etc.

² Dans ce texte, l'expression de « culture informationnelle » sera employée comme synonyme de « culture de l'information ».

*
**

I. LE CORPUS DES LITTÉRATIES

La littératie informationnelle, en tant que concept, a évolué depuis son apparition au milieu des années 1970. Elle constitue aujourd'hui un corpus de compétences relativement uniforme malgré la diversité de propositions qui ont été faites pour en circonscrire les contours.

1. Un rappel historique de l'émergence de littératies

Dans son analyse de la notion de littératie informationnelle, Behrens (1994) repère trois périodes avec chacune leur dominante. D'abord, durant les années 1970, l'idée faisait référence à la société de l'information émergente accompagnant l'affirmation du besoin d'être en mesure de maîtriser l'information, sans pour autant que des habiletés soient spécifiées. La définition de la littératie informationnelle apparaîtrait sous la plume de Zurkowski (1974) : « être infolettré·e [*information literate*] signifie être capable de trouver ce qui est connu ou ce qui peut être connu à propos de tout sujet. Les outils et techniques, ainsi que les organisations qui les permettent en constituent le cadre institutionnel » (Zurkowski, 1974, p. 23). Cette première définition s'entend donc autour de deux facteurs : une compétence (trouver) et un médium (les outils, pour parvenir à cette fin). Dès cette définition, le défi consiste à faire face à la « surabondance d'information » par le caractère « kaléidoscopique » des façons de répondre aux besoins informationnels (Zurkowski, 1974, p. 4). Aussi la dimension politique du sujet apparaît-elle très tôt. Il s'agit, pour Owens, de permettre « de prendre des décisions plus intelligentes que les citoyens qui sont des “illettrés informationnels”. [Pour cela, il faut tenir] compte des ressources informationnelles dans le processus de prise de décision pour l'exercice de pleines responsabilités civiques » (Owens, 1976, p. 27). Dans un second temps, dans les années 1980, le concept se serait précisé : selon Behrens (1994), cette période voit les habiletés associées à la littératie informationnelle être développées, notamment en relation avec les développements technologiques de l'époque. Enfin, durant les années 1990, des liens plus étroits ont été établis pour former à la maîtrise de l'information auraient été établis (Behrens, 1994). Pour ce faire, l'éducation des bibliothécaires en lien avec le personnel enseignant s'est affermie.

C'est à la jonction des décennies 1980 et 1990 que la définition de l'American Library Association (ALA) est apparue, qui semble aujourd'hui faire autorité. Selon l'ALA, une personne infolettrée serait « une personne qui est en mesure de reconnaître lorsqu'un besoin d'information se fait ressentir et qui a les habiletés (skills) requises pour localiser, évaluer et utiliser efficacement l'information dont elle a besoin » (ALA, 1989, paragr. 3). Par rapport à Zurkowski, les compétences requises pour manipuler l'information se sont étoffées et appellent à des habiletés cognitives de haut niveau, notamment avec l'importance accordée

à l'évaluation de l'information. De plus, cette définition souligne le rôle actif de l'apprenant·e : dans cette définition, l'étudiant·e « doit jouer un rôle dans la connaissance, l'identification, la recherche, l'évaluation et l'utilisation de l'information » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 63).

Parmi les tentatives de renforcement de définitions fournies dans les années 1990, il est intéressant de noter le complément de définition du *Maricopa Center for Learning and Instruction* (MCLI, 1995), même si celle-ci n'a guère été remobilisée ensuite. Pour les auteur·trices, la littératie informationnelle consiste en une « série de compétences qui permettront à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la “société de l'information”. C'est l'une des “cinq habiletés (*skills*)³ essentielles” pour intégrer le marché du travail dans l'avenir » (MCLI, 1995, sect. Information Literacy). Tout en reprenant les fondements de la définition de l'ALA, elle en fait un élément clef de la réussite à l'aube du 21^e siècle.

Les objectifs qui ressortent de ces référentiels se traduisent au-delà de ces définitions. En effet, un ensemble d'habiletés est associé aux différents référentiels qui décrivent le développement de la littératie informationnelle.

2. Les habiletés qui ont caractérisé traditionnellement la littératie informationnelle

La littératie informationnelle, malgré les nombreux référentiels qui l'évoquent, souligne assez nettement un cœur conceptuel. Néanmoins, quelques spécificités apparaissent dans certains référentiels.

2.1. Un cœur conceptuel

Un grand nombre de référentiels, ont été développés, notamment en sciences de l'information où ils sont mobilisés pour enseigner aux apprenant·es la manipulation documentaire. Ces référentiels se caractérisent par une conception comportementaliste de l'utilisateur de la littératie informationnelle. Bruce (1997) les décrit comme étant des listes d'habiletés et d'attributs. S'il est impossible d'être exhaustif à l'égard de ces référentiels, on présentera ici certains d'entre eux qui sont particulièrement cités, notamment dans le champ professionnel.

Malgré une récente refonte (ACRL, 2016), le référentiel de l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000) reste comme le plus fréquemment utilisé, en enseignement supérieur. Celui-ci liste cinq « piliers » de compétences dans lequel l'étudiant·e infolettré·e :

Principe (*Standard*) 1. L'infolettré·e détermine la nature et l'étendue d'information dont il·elle a besoin [; Principe 2] accède à l'information dont il·elle a besoin de façon efficace et efficiente [; Principe 3] évalue l'information et ses sources de façon critique et intègre l'information dans ses connaissances de base et son système de valeur [; Principe 4] individuellement ou en tant que

³ Le terme *skills* est parfois traduit en français par compétence. Nous privilégions néanmoins la traduction d'habileté.

membre d'un groupe, utilise l'information efficacement en vue d'atteindre un objectif spécifique [; Principe 5] comprend la plupart des enjeux économiques, juridiques et sociaux entourant l'utilisation de l'information, accède à l'information et l'utilise de façon éthique et en toute légalité. (ACRL, 2000, p. 8-14)

Chacun de ces principes se décline en trois à sept indicateurs de performance, eux-mêmes explicités en deux à sept résultats attendus (*outcomes includes*) qui illustrent comment chacun de ces éléments peut se traduire dès lors que la compétence est acquise.

Pêle-mêle, l'*American Library Association* (ALA, 1989), le *Big6^{MD} Skills* (Big6, 2014) et l'*Information Search Process* (Kuhlthau, 1993) proposent des modèles en six étapes itératives, tandis que l'ACRL (2000) en suggère cinq. De plus, la *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL Advisory Committee on Information Literacy, 1999; SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011), exerçant au Royaume-Uni, « souligne sept habiletés ou piliers principaux ("*seven headline skills or pillars*") similaires à ceux identifiés par l'ACRL » (Mackey et Jacobson, 2011). On retiendra aussi le travail du *National Forum on Information Literacy* (Doyle, 1992) qui consistait en une première opérationnalisation du concept de littératie informationnelle après l'apparition du modèle de l'ALA (1989). Ainsi, en dépit de ces différentes propositions, Špiranec (2014) parle d'un noyau conceptuel (*conceptual core*) relatif à la collecte, à l'interprétation, à l'évaluation et à l'utilisation de l'information.

Avec le graphique ci-dessous (Figure 1), produit grâce au logiciel IRaMuTeQ, nous faisons ressortir les termes les plus fréquents des référentiels évoqués ci-dessus. Les principes, normes, piliers, etc. de ces référentiels ont été importés dans le logiciel IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire) qui est un logiciel d'analyse statistique textuelle. Il permet la lemmatisation des termes, c'est-à-dire la rétention de la forme « canonique » des variantes d'un même mot. Ainsi, les verbes sont ramenés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier. Dans ce cas-ci, nous avons conservé les adjectifs, adverbes, noms et verbes lemmatisés qui se retrouvent au moins à trois reprises dans les textes. Ce travail permet d'illustrer la proximité entre les compétences associées à l'un ou l'autre des modèles : 1) reconnaître le besoin d'information ; 2) problématiser la recherche ; 3) bâtir une stratégie de recherche d'information ; 4) accéder à l'information ; 5) évaluer l'information ; 6) organiser l'information ; 7) traiter l'information en vue de répondre au besoin initial.

effort de « recherche d'informations utiles » (étape 3) qu'il aura évalué (étape 4). À ce premier travail s'ajouterait une nouvelle étape de recherche d'information pertinente (étape 5).

Enfin, le modèle de 2000 de l'ACRL propose une sixième étape : « comprendre la plupart des enjeux économiques, légaux et sociaux entourant l'utilisation de l'information, ainsi qu'accéder et utiliser l'information de façon éthique et légale » (ACRL, 2000, p. 3). Cette étape n'est pas anodine, car elle évoque une préoccupation naissante au moment de la rédaction de ce modèle. En plein boom du Web, l'accès à une information surabondante et d'apparence libre heurte le rapport traditionnel aux savoirs. Les membres de l'ACRL ont alors introduit des éléments tels que « les enjeux relatifs à la vie privée et à la sécurité », « la propriété intellectuelle, les droits d'auteurs et l'utilisation respectueuse de matériel protégé par des droits d'auteur » ou encore « l'obtention, l'achat et la diffusion légale de textes, de données, d'images ou de sons ».

Cependant, si la notion de littératie informationnelle est fréquemment mobilisée, il faut noter que celle-ci rentre en résonance et parfois en concurrence avec le concept de culture informationnelle dans la littérature francophone.

II. LA CULTURE INFORMATIONNELLE

On traite ici le courant des cultures informationnelles en marge de celui des littératies, puisque cette dernière s'est développée sur des bases singulières. On s'attardera ici à la place de la culture informationnelle préalablement aux cultures numériques ou informatiques et médiatiques.

1. Les origines culturelles spécifiques de la culture informationnelle

Pour Simonnot (2009), la culture de l'information s'est développée en écho à la société de l'information à la fin des années 1970. En France, c'est dans *L'informatisation de la société* (Nora et Minc, 1978), que semble apparaître pour la première fois l'idée de société de l'information. On y anticipait une généralisation du conflit relativement au « modèle culturel ». Pour les auteurs, « l'essentiel [n'était] pas de prévoir les effets de la télématique, mais de socialiser l'information » (Nora et Minc, 1978, p. 112). Jusqu'au terme des années 1990, l'expression de culture informationnelle reste peu utilisée et peu conceptualisée. Pour Boustany (2014), cette représentation serait à porter au crédit de Blatz (1995) qui l'aurait employé pour la première fois, avant de l'étayer en 1998 dans un texte au titre évocateur *Une culture pour la société de l'information ?* (Baltz, 1998). Il y défend surtout l'idée d'une culture qui ne serait pas qu'une accumulation de technologies. Au milieu des années 2000, alors que le concept se développe peu à peu, Serres (2007) souligne que la culture informationnelle ne pourrait être réduite à la littératie informationnelle, celle-ci étant un « ensemble plus large, et encore mal défini, de connaissances dans les différents champs de l'information » (A. Serres, 2007, p. 71).

2. Les enjeux théoriques de la culture informationnelle

En pratique, cette proposition de culture informationnelle est un moyen de sortir le rapport à l'information de la dimension culture-métier (Simonnot, 2009) et de surmonter les ambivalences des discours technologiques, d'une part, et des regards critiques, d'autre part. La culture informationnelle permet de dépasser l'information en tant qu'objet éphémère (Simonnot, 2009). Elle implique un positionnement réflexif quant au matériau, ainsi que vis-à-vis des processus engagés avec ce dernier.

Pour Maury (2010), les définitions opératoires de la culture informationnelle, présentes jusque 2007, sont délaissées au profit d'une définition plus « méta » qui s'articule autour de trois types de savoirs : 1) les « savoirs stables » que sont la connaissance des espaces physiques et des processus de recherche d'information ; 2) les « savoirs revisités » par le numérique tels que les médias, l'indexation des contenus ; 3) et les « savoirs pluridimensionnels » et « émergents » liés aux enjeux et problématiques de l'éthique informationnelle ou de l'identité numérique.

La culture informationnelle pourrait aussi être appréhendée de deux façons selon Béguin-Verbrugge (2010) en les qualifiant de « locale » et de « globale ». Sur le plan local, la culture informationnelle peut s'entendre comme « l'aptitude d'un individu, engagé dans des contextes sociaux et culturels complexes, à construire du sens par mise en relation, élimination, structuration des données qui retient son attention et de données qu'il recherche » (Béguin-Verbrugge, 2010, paragr. 3). Cette définition, qui se concentre sur les aptitudes cognitives et procédurales se rapproche de la finalité des acceptions des littératies informationnelles. À l'autre bout du spectre, l'aspect global de cette définition serait un « ensemble modélisant de représentations et de conduites qui, pour une société donnée, définissent le rapport à l'information de la façon le plus rentable » (Béguin-Verbrugge, 2010, paragr. 2) sur le plan de l'intégration sociale dans ses différentes composantes.

Ces deux dernières définitions semblent complémentaires. La proposition de Maury (2010) s'intéresse à l'évolution des savoirs liée aux mutations technologiques, tandis que l'approche de Béguin-Verbrugge (2010) se penche davantage sur les tensions « individuel » vs « collectif » des nouvelles cultures. Finalement, les savoirs pluridimensionnels recouperaient l'ensemble de ces dimensions. Notre proposition de synthèse graphique ci-dessous (Figure 2) illustre la connexité de ces deux définitions. En fait, pour Maury et Serres (2010), l'écart entre collectif et individuel tient aux sens même de la culture. Afin de dépasser cela, il·elle·s suggèrent une définition de la culture informationnelle qui serait alors autant outil que contenu, à la fois « manière de faire » et « culture cultivée ».

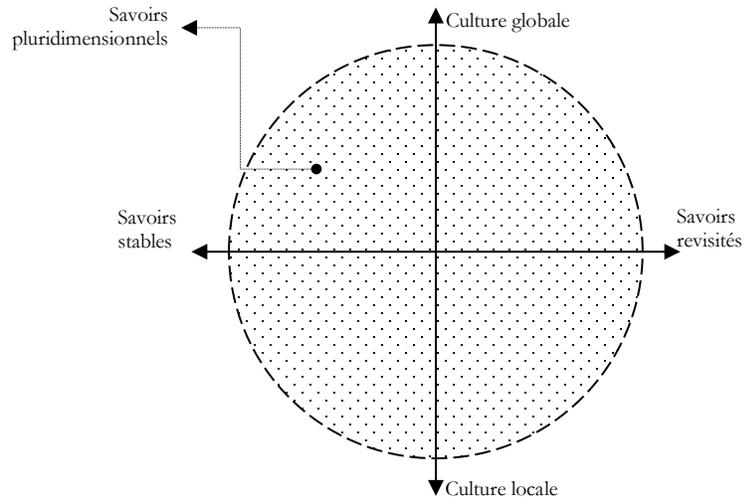


Figure 2. Proposition de synthèse de Maury (2010) et Béguin-Verbrugge (2010) des savoirs liés à la culture informationnelle.

Au regard de la typologie proposée par Juanals (2003), la culture informationnelle peut s'entendre comme un processus en couches successives. La culture informationnelle reposerait sur des compétences techniques et documentaires et sur la culture de l'accès à l'information, qui s'appuie sur une utilisation autonome, critique et créative de l'information. Ainsi défini, le rapport à l'information ne serait pas binaire (outil ou contenu), mais serait plutôt un continuum, tel que précisé dans plusieurs référentiels de littératie informationnelle.

Ce caractère multidimensionnel est prolongé par Serres (2007) qui suggère une culture informationnelle se déclinant selon les quatre niveaux : 1) la maîtrise des outils et des méthodes ; 2) la compréhension des phénomènes de l'information ; 3) la distance critique vis-à-vis de l'information ; 4) et l'attitude réflexive devant l'information et ses usages (A. Serres, 2007).

Enfin, pour Béguin-Verbrugge et Kovacs (2011), la culture informationnelle peut être décomposée en trois types de connaissances et savoir-faire technique, social et symbolique. L'aspect technique est relatif au « fonctionnement des médias, des réseaux documentaires [ou] des bibliothèques ». Cela intègre aussi les « savoir-faire manipulatoires ». La dimension sociale recouvre la capacité à disposer des codes indispensables pour communiquer. Finalement le caractère symbolique de la culture informationnelle se rapproche de la sémiologie en tant que capacité à repérer et décoder les médias.

Du côté de Dumouchel (2017), la culture informationnelle suggère un rapport stratifié à l'information, qui inclut les compétences, mais ne s'y réduit pas. Ainsi, l'individu devrait acquérir suffisamment de

connaissances documentaires, puis des compétences informationnelles, de telle sorte qu'il développe une maîtrise de l'information et, enfin, une culture informationnelle ou une culture de l'information.

Selon nous, la culture informationnelle peut donc être présentée comme un concept intégrateur qui implique plusieurs niveaux cognitifs. Il s'agit d'un continuum dont l'apprentissage ne se limite ni aux niveaux inférieurs, tels que la mémorisation ou l'application (par exemple, les « savoir-faire manipulatoires »), ni aux stades supérieurs. Elle semble ainsi intégrer des connaissances à caractère factuel ou procédural tel que la maîtrise des méthodes, mais aussi des aspects conceptuels tels que la compréhension des phénomènes de l'information, voire métacognitifs, telle la distance critique vis-à-vis de l'information.

3. Une opérationnalisation limitée

Le Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (Canopé) soutenu par le ministère français de l'Éducation nationale identifie de nombreux référentiels (Réseau CANOPÉ, s. d.). On peut alors rencontrer la formule de maîtrise de l'information, de compétences infodocumentaires ou d'éducation aux médias et à l'information (EMI) comme des traductions opérationnelles de la culture informationnelle. De fait, l'Académie de Toulouse (2015) propose une matrice d'objectifs et de compétences en EMI qui se décline en cinq axes : « être auteur [ce qui repose sur les compétences] consulter, s'approprier, publier [;] comprendre et s'approprier les espaces informationnels [;] partager des informations de manière responsable, reproduire, produire [;] comprendre et expérimenter le Web et sa structuration [;] assumer une présence numérique [;] argumenter : analyser, développer un point de vue » (Académie de Toulouse, 2015, p. 2). Pour une revue complète de ces modèles, on renverra notamment à la liste produite par Duplessis (2005) et, plus récemment, à l'étude de Frisch (2016).

Ce dernier analyse plusieurs modèles d'EMI employés dans le système français. L'auteur constate qu'ils sont essentiellement étapistes, sous-entendent une approche conventionnelle du rapport à l'information, influencée par l'approche anglo-saxonne des *skills* de l'*information literacy*. Toujours selon Frisch (2016), on doit à l'UNESCO le regroupement des concepts de maîtrise/culture/éducation à l'information ou encore d'infodocumentation sous le concept d'EMI (Grizzle et al., 2011), alors que le concept mobilisé en anglais est celui de *Media information literacy* (MIL). En résumé, la culture informationnelle s'avère être un outil puissant sur le plan conceptuel, car il traduit la complexité des rapports que l'on entretient avec l'information. Néanmoins, l'originalité de ce concept doit tout de même revenir aux modèles de littératie informationnelle sur le terrain.

Étoffée du point de vue conceptuel, nous pensons néanmoins que l'idée de culture informationnelle souffre d'une insuffisante opérationnalisation : elle semble ne pas se satisfaire à elle-même pour être

traduite sur le plan pédagogique sans devoir recourir à la littératie informationnelle. On peut donc faire l'hypothèse que la culture informationnelle définit davantage un idéal type. À l'inverse, la capacité de la culture informationnelle à aborder le rapport aux technologies et aux médias de façon large pourrait se présenter comme une opportunité afin d'offrir une assise supplémentaire aux littératies informationnelles en vue de produire du sens pour l'individu et le collectif.

III. VERS LA REFONTE DES MODÈLES

Pour des raisons opposées, les principaux modèles de culture informationnelle et de littératies déjà évoqués font l'objet de critiques qui en soulignent les limites. On constate donc que certaines propositions ont été faites afin de les améliorer par une recombinaison, voire par une refondation.

1. Forces et faiblesses des traditions francophones et anglo-saxonnes

Selon nous, la force de la culture informationnelle réside dans son orientation décloisonnée, car elle « ne se caractérise pas d'abord par des savoir-faire, mais par des savoirs, des valeurs, des visions du monde » (A. Serres, 2010). Pour cet important courant de la recherche francophone, notamment dans les humanités numériques, la dimension « méta » de la culture informationnelle constitue un atout conceptuel pour répondre aux enjeux éthiques et sociétaux de « l'homme cultivé ». Comme évoqué plus haut, la définition de la culture informationnelle recouvrirait un champ allant au-delà des seules habiletés. Néanmoins, la culture informationnelle souffrirait de son caractère insuffisamment opératoire. En fait, on peut craindre l'hyper transversalité de l'option prise des référentiels culture informationnelle qui confine à l'illusion (Duplessis, 2005).

À notre avis, les littératies informationnelles, numériques et médiatiques pourraient contrebalancer la dimension « méta » de la culture informationnelle : elles constituent des modèles d'habiletés qui se déclinent aisément à l'attention d'un champ spécifique. Nous pensons que cette lecture est en cohérence avec la définition usuelle du terme de littératie en tant connaissance ou compétence dans un domaine particulier (« literacy », s. d.). Néanmoins, on peut déplorer la dimension comportementaliste des modèles de littératie informationnelle (Bruce, 1997). De plus, dès la fin des années 2000, plusieurs ont souligné les faiblesses des littératies pour s'arrimer aux technologies émergentes (Jones, 2007; Buschman, 2009).

Aussi, de façon plus générale, les référentiels de littératie ou de culture informationnelle et numérique font globalement la part belle à des aptitudes qui se rapportent davantage à de faibles niveaux cognitifs au détriment des niveaux cognitifs plus élevés, notamment l'évaluation (Figure 3). Dans une recension que nous avons opérée auprès de plus de 130 référentiels de littératie ou de culture informationnelle et numérique (Bugmann et al., 2018), plus du deux tiers des verbes employés dans ces documents font référence à des niveaux cognitifs inférieurs ou égaux au troisième niveau.

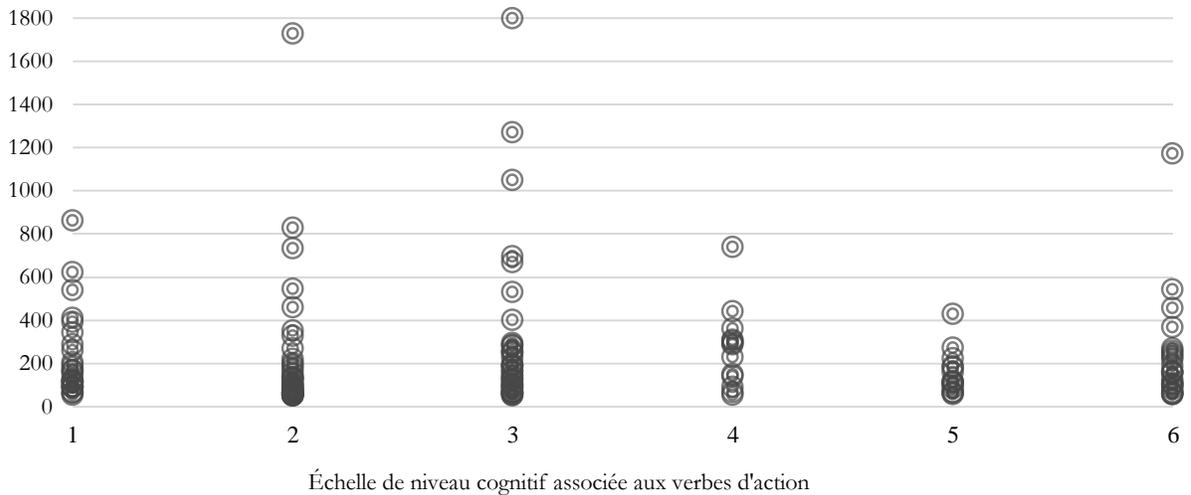


Figure 3. Répartition par niveau cognitif des 150 verbes les plus fréquemment utilisés parmi 133 référentiels de littératie ou de culture informationnelle et numérique.

Tandis que le concept de littératie centre la réflexion sur les habiletés pour accéder à l'information et la manipuler, la culture informationnelle, quant à elle, fait la synthèse entre pratiques individuelles et collectives (Simonnot, 2009). La question se pose donc de savoir si ces traditions convergent pour se bonifier, car pour Le Deuff. « les littératies informationnelles, médiatiques et numériques sont en train de rassembler leurs forces » (2011, p. 80). Face à l'inflation des propositions, certains modèles visent à opérer des synthèses ou des mises en cohérence des modèles préexistants ou des corrélations entre différents modèles.

2. Quelques tentatives de regroupements des référentiels de littératie informationnelle

L'UNESCO (2010; Grizzle et al., 2011; 2013) s'est attelée à développer un modèle d'éducation aux médias et à l'information (ÉMI, en anglais *MIL*) qui fait la synthèse des littératies informationnelles d'autres littératies numériques, médiatiques, et autres. Aussi, l'UNESCO (Grizzle et al., 2011) propose-t-elle d'englober jusqu'à 12 formes de littératies, parlant alors d'écologie des ÉMI. Cette proposition fait le pont entre la démocratie (la bonne gouvernance), les citoyens éduqués et les médias, incluant l'Internet.

En outre, dans une méta-analyse, Sparks, Katz et Beil (2016) mobilisent une dizaine d'habiletés partagées pour bâtir un nouveau référentiel de la littératie informationnelle numérique (*digital information literacy*). Chacune des dimensions suivantes est identifiée de neuf à 12 reprises, au sein des 12 référentiels retenus, et de cinq à neuf fois, parmi les 10 modèles d'évaluations de littératie numérique et informationnelle. Ces dimensions sont le fait de « définir les besoins [;] accéder [;] évaluer ; gérer/organiser [;] intégrer/synthétiser [;] créer [;] communiquer [;] appliquer pour résoudre un problème [;] enjeux éthiques/légaux (*sic*) [;] utiliser

les technologies numériques » (Sparks et al., 2016, p. 10).

De leur côté Karsenti, Dumouchel et Komis (2014) suggèrent un modèle de compétences informationnelles à l'ère du Web 2.0 en cinq catégories que sont « 1) [la] recherche d'information [; 2) le] traitement [; 3) l'] utilisation [; 4) la] transmission [; 5) l'] évaluation du processus effectué » (Karsenti et al., 2014, p. 25). Sur la base d'une revue de référentiels de littératie et de culture informationnelle, les auteurs suggèrent un modèle où les compétences informationnelles se veulent interreliées. Nous soulignons ici la pertinence de ce modèle pour la prise en compte des réalités informationnelles contemporaines, ainsi que sa capacité à appréhender plus largement la place de l'individu. En ce qui a trait aux technologies, la technologie *push*⁵, en plus des réseaux sociaux introvertis (par exemple, Facebook) et extravertis (notamment, Twitter) constituent des bouleversements qui devraient inciter à repenser la recherche d'information. En outre, le modèle de Karsenti, Dumouchel et Komis (2014) entend situer l'individu dans un environnement social qui implique des dispositions socioaffectives qui permettent la validation sociale de l'information, sa communication ou sa diffusion.

À côté, ou en complément de ces propositions, deux nouveaux concepts sont apparus dans la littérature de ces dix dernières années afin de refonder ces modèles.

3. « Penser en dehors de la boîte » : les refondations translittéraciques et métallittéraciques

La translittératie et la métallittératie constituent des propositions conceptuelles porteuses : en se nourrissant des suggestions existantes, elles les dépassent pour s'inscrire dans les contextes technologiques émergents.

La translittératie. Parmi les différentes voies ouvertes en vue de regrouper les diverses littératies et cultures, la translittératie (*transliteracy*) semble s'imposer depuis une dizaine d'années. Le *Transliteracy Research Group* (TRG) a porté la diffusion de ce nouveau concept en tant qu'« habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de médias, allant des symboles (*signing*)⁶ à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'imprimé, la télévision, la radio, les films et les réseaux sociaux numériques » (Thomas et al., 2007, paragr. 3). Cette proposition implique une conception inclusive des littératies qui permet de bâtir des ponts entre les technologies existantes et à venir. Ce sens de la translittératie est partagé encore aujourd'hui dans la recherche francophone où l'on insiste sur « le processus hybride et multimodal

⁵ La technologie *push* (technologie du pousser) est basée « sur l'architecture client-serveur et dans laquelle un internaute s'abonne à une ou plusieurs chaînes thématiques auprès d'un serveur qui affichera automatiquement et à intervalles réguliers sur l'écran de l'utilisateur les renseignements sélectionnés » (Office québécois de la langue française, 2000). En d'autres termes, l'utilisateur recevra automatiquement des notifications, sur son appareil électronique, de la part des services auxquels il s'est inscrit.e.

⁶ Le Deuff propose la traduction d'iconographie que nous trouvons trop étroite, car se limitant aux seules représentations figurées.

de création [...] sur des supports multiples et variés» (Richard et Lacelle, 2016, paragr. 2). L'usage du préfixe « trans- » supposerait toutefois une recherche de transversalité plus complexe que la question des supports. Cette transversalité serait double : la première, déjà évoquée, concerne la *praxis* en soulignant le besoin de « transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures » (Delamotte et al., 2014, p. 9), tandis que la seconde porterait sur une transversalité définitoire et disciplinaire c'est-à-dire des démarches de recherche ou l'appropriation-réécriture de l'information (2014, p. 9). Cette transversalité pourrait aussi s'adjoindre d'une volonté de faire ressortir la dimension collective des pratiques en contexte, notamment à l'ère du Web social (Aillerie, 2015; Liquète, 2012).

Pour Liu (2016), cette recomposition des littératies repose sur un septuple *Big bang*. On assiste selon lui à une reconfiguration des médias et des matérialités, ainsi que des expériences sensorielles, des formations sociales, des opérations cognitives, des caractères formels et de la hiérarchie des valeurs de lecture. En définitive, il plaide en faveur d'une recherche sur la littératie en ligne dont la méthodologie serait adaptée à cette diversité, tout en questionnant ce qu'il qualifie « d'utilité sociale d'un champ unifié des technologies » (Liu, 2016, paragr. 1).

La métalittératie. Plus récemment, Mackey et Jacobson (2011) ont formulé une autre proposition de modèle intégrateur, intitulée métalittératie (*metaliteracy*). Elle se veut un « cadre englobant (*overarching*) et autoréférentiel qui intègre les technologies émergentes et unifie les différents types de littératies ». Surtout, les auteur·trices entendent inclure « les individus et les idées au sein des environnements axés sur l'information numérique » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 71). Selon cette dernière proposition, la définition d'une personne infolettrée serait celle qui sait « comment déterminer lorsque de l'information est requise, accéder à de l'information à travers une variété d'outils, évaluer l'information par la pensée critique et l'analyse, incorporer de l'information dans quelque chose de nouveau grâce à une synthèse des matériaux » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 70). Aussi, l'approche métalittéracie entend développer ces sept habiletés : [1]) comprendre le type de format et le mode de livraison [2);] évaluer la rétroaction de l'utilisateur en tant qu'investigateur [3);] créer un contexte pour l'information générée par l'utilisateur [4);] évaluer le contenu dynamique de façon critique [5);] produire du contenu original dans des formats différents [6);] comprendre les enjeux de vie privée, d'éthique de l'information et de propriété intellectuelle [7);] partager de l'information dans un environnement participatif » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 70-75). Certes, les critères évoqués ci-dessus sont globalement revendiqués, en des termes parfois similaires, dans la plupart des référentiels préexistants. Pourtant, on souligne l'insistance des auteurs à mettre l'accent sur la pensée critique et l'évaluation. En fait, l'émergence du Web social bouleverserait le rapport aux différents types de

médias. Par exemple, avec la technologie *push*, l'information vient désormais directement à l'utilisateur. Et, dans un texte grand public plus récent, Mackey et Jacobson (2016) font le lien entre la nécessité de refondation des littératies et le fait que la génération numérique (les *digital native*) est « facilement dupée par la désinformation ».

Pour cette raison, la métalittératie entend mettre l'accent sur la capacité de l'utilisateur·trice à évaluer constamment l'information, et ce, beaucoup plus tôt dans l'accès à l'information. De plus, la dimension d'incorporation-crédation est comprise comme devant être la capacité à « produire du contenu original dans divers types de médias » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 74), ainsi que dans la capacité de partage, notamment sur les médias sociaux. Comme la translittératie, la métalittératie pourrait donc se présenter comme une pierre angulaire pour l'ajout d'hypothétiques autres types de littératies, comme cela a été le cas pour les médias sociaux en tant qu'espaces de collaboration. Selon nous, la métalittératie se voudrait plus dynamique que l'approche plus traditionnelle de la littératie informationnelle, car tandis que cette dernière « prépare les individus à accéder, évaluer et analyser l'information, la métalittératie prépare les individus à produire activement du contenu et à le partager à travers les médias sociaux et les communautés en ligne » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 76).

Par ailleurs, la proposition de métalittératie a nourri les plus récents travaux de l'ACRL : en effet, l'association a dernièrement présenté une nouvelle itération de son référentiel de littératie informationnelle pour l'enseignement supérieur (ACRL, 2016), dont l'une des auteur·trices, Trudi Jacobson, est cocréatrice de la métalittératie. Ainsi, l'ACRL adopte la notion de métalittératie en la définissant comme « une vision renouvelée de la littératie informationnelle comme un ensemble englobant d'habiletés dans lesquelles les étudiants sont autant des consommateurs que des producteurs d'information qui peuvent participer avec succès dans les espaces collaboratifs » (ACRL, 2016, p. 2). Ce référentiel, plutôt que présenter une liste exhaustive d'habiletés comme avait pu le faire l'ACRL (2000), propose une série de six fondements à déployer dans les institutions du supérieur au gré de leurs besoins, de leurs contextes et de leurs objectifs d'apprentissages. Selon nous, il ressort de cette approche une conception plus souple et adaptative que les référentiels précédents ; ces éléments sont : « l'autorité est construite et contextuelle ; la création de l'information [doit être appréhendée] comme un processus ; l'information a une valeur ; la recherche (*research*) [doit être appréhendée] comme une enquête ; la scolarité (*scholarship*) [doit être appréhendée] comme un dialogue ; la recherche (*searching*) [doit être appréhendée] comme une exploration stratégique » (ACRL, 2016, p. 2). Tel que nous la comprenons, la métalittératie peut donc s'avérer porteuse, car elle se veut heuristique en positionnant l'individu à la fois comme l'acteur de son propre rapport à l'information, mais aussi comme source d'information et d'évaluation dans l'écosystème informationnel.

Enfin, avec la métalittératie, la littératie informationnelle s’émancipe autour de concepts comme la métacognition, la création de l’information ou la participation à des communautés d’apprentissage (Jacobson et Mackey, 2016). Surtout, nous souhaitons souligner le caractère potentiellement fédérateur de l’approche métalittéracie en ce sens qu’elle contribue, en outre, à bâtir des ponts avec la culture informationnelle évoquée plus tôt.

Des ponts avec la culture informationnelle. La notion de culture est polysémique. Serres (2009) s’est ainsi employé à identifier des auteurs qui ont recensé les définitions de la culture : il relève ainsi que Kroeber et Kluckhohn (1952, cité dans A. Serres, 2009) identifiaient 163 définitions. Malgré cela, nous pensons que le concept de culture informationnelle mérite d’être entretenu.

En plus des capitaux économique et social, pour Bourdieu (1979), le capital culturel s’entend comme l’ensemble des ressources culturelles qu’a un individu. Il pourrait alors prendre trois formes différentes. Les deux premières sont les états les plus observables : l’état institutionnalisé se rapporte aux titres scolaires, tandis que l’état objectivé, qui tient dans « des supports matériels tels que des écrits, des peintures, des monuments, etc., est transmissible dans sa matérialité » (Bourdieu, 1979, p. 5). Le troisième état du capital culturel, le « capital culturel incorporé », est un *habitus* : il s’agit d’une culture « devenue partie intégrante de la “personne” » (Bourdieu, 1979, p. 4) et qui est le produit d’un double « travail d’inculcation et d’appropriation » (Bourdieu, 1972, p. 282). Elias (1973), quant à lui, utilisait le terme d’*habitus* pour évoquer l’empreinte sociale laissée sur l’individu. Aussi, l’*habitus* est-il le produit d’une socialisation qui impacte la capacité de l’être à savoir communiquer convenablement en public ou encore à faire preuve d’aisance en société. Or, le capital culturel est un facteur important pour les chances d’accès aux études supérieures ainsi qu’aux classes dirigeantes (Bourdieu, 1971). En appréhendant les compétences numériques, informationnelles, médiatiques et autres comme un capital culturel à part entière, nous pensons que l’on peut d’autant mieux comprendre l’importance de ces compétences pour la réussite sociale et professionnelle des jeunes en formation. Cette approche de la culture, certes évoquée dans la culture informationnelle (Bouderbane et al., 2015; Drot-Delange et Bruillard, 2012; Ihadjadene et Chaudiron, 2009; Maury, 2010) reste tout de même marginale, alors que nous considérons qu’elle pourrait résumer, même partiellement, la problématique de la culture informationnelle en tant qu’apport aux compétences informationnelles, numériques et médiatiques. Ainsi, il y a lieu de se demander dans quelle mesure l’éducation à l’information, au numérique et aux médias, incluant la compréhension et la maîtrise de leurs codes, favorise-t-elle l’intégration de l’individu à la société ? Déjà, Elmborg (2006) proposait que la littératie soit appréhendée comme « un phénomène culturel basé sur la manière dont les communautés construisent du sens et de l’appartenance » (Elmborg, 2006, p. 193). Prinsloo (2016) suggère une lecture de la

métalittératie qui entre en résonnance avec cette lecture sociale de la culture. En l'espèce, il remobilise les concepts bourdieusiens de champ, d'*habitus* et de capital. Il constate que les modèles de littératies préexistants ne prennent guère en compte les capitaux individuels, notamment le capital culturel, dans leurs interactions (et leurs soutiens) aux habiletés individuelles et aux littératies. Prinsloo propose alors de voir la métalittératie comme « une littératie de l'agentivité (*literacy-as-agency*) [qui serait un] prérequis pour vivre une existence pleinement humaine, pour vivre dignement » (Prinsloo, 2016, p. 186). Cette dernière rappelle la littératie informationnelle critique (*critical information literacy*) soulignée dans un article d'Elmborg (2006) et suggérant de s'éloigner des définitions instrumentales. La littératie informationnelle serait un concept trop orienté sur la production (Elmborg, 2012). Dans ce contexte, la littératie de l'agentivité offrirait des clefs de lecture pour « lire le monde », en lien avec une conscience critique telle que suggérée par Paulo Freire (1971). Pour ce faire, la métalittératie se veut une « littératie en pratique » (*literacy-as-social-practice*) « modelée par les institutions et les relations de pouvoirs et qui s'inscrit dans des contextes sociohistoriques et culturels particuliers » (Prinsloo, 2016, p. 190-191). Par exemple, la métalittératie se présentera comme une *praxis* qui « incite [notamment] les apprenants à s'approprier leurs apprentissages à mesure qu'ils jouent des rôles plus actifs dans les environnements en ligne » (O'Brien et al., 2017, p. 272). On en conclura que la lecture sociale et culturelle de l'accès au numérique qui percole de cette approche métalittéracie se résume assez avantageusement par une réponse au défi suivant :

Le fossé numérique ne sépare pas ceux qui disposent d'une connexion de ceux qui en sont dépourvus. [...] La frontière se situe surtout entre ceux qui savent naviguer dans les grands courants de l'information et pourront à distance, exercer leur droit de citoyens, de consommateurs, de salariés, et ceux qui, limités aux usages ludiques de l'informatique, faute de formation et de compréhension des enjeux, resteront « condamnés » à parcourir les files d'attente pour accéder au moindre service public. (Audebrand, 2010, paragr. 4)

IV. QUELQUES HYPOTHÈSES ET PERSPECTIVES POUR L'ÉVOLUTION DES LITTÉRATIES

Certains domaines semblent être plus perméables à la littératie informationnelle. Une métaanalyse produite sur la base de près de 2 000 publications enregistrées sur Scopus entre 2003 et 2012 confirme la croissance importante de la littérature sur la littératie informationnelle (Majid et al., 2015). Dans ce travail, ils soulignent les différentes tendances sur le sujet quant aux années les plus fructueuses en termes de publications, aux auteur·trices les plus productifs ou les plus cité·es, etc. : On notera d'abord que, après les sciences sociales (57,4 %), ce sont les sciences informatiques (16,4 %), la médecine (6 %) et l'ingénierie (5,2 %) qui sont les domaines de publication les plus fréquemment rencontrés en littératie informationnelle. En outre, les deux articles les plus régulièrement mentionnés dans cette revue de littérature ont trait à la littératie informationnelle critique, déjà évoquée, et l'évaluation de la littératie

informationnelle.

Sur le plan conceptuel, un recensement que nous avons effectué sur la base de recherche Google Scholar (Figure 4) permet de constater que les concepts de translittératie (*transliteracy*) et métalittératie (*metaliteracy*) sont encore très marginaux dans l'écosystème de la recherche anglo-saxonne. De fait, les publications évoquant les modèles de littératies informationnelles (*information literacy*) se comptent en milliers, tandis que les modèles de translittératie et de métalittératie présentés ci-haut sont rencontrés moins de 200 fois par an. D'autres littératies « voisines » (numériques, *digital literacy*, et médiatiques, *media literacy*) ont été ajoutées à fin de comparaison. Pour chacune de ces cinq expressions régulières, nous avons compilé le nombre de résultats rapportés par année, de 2000 à 2017⁷.

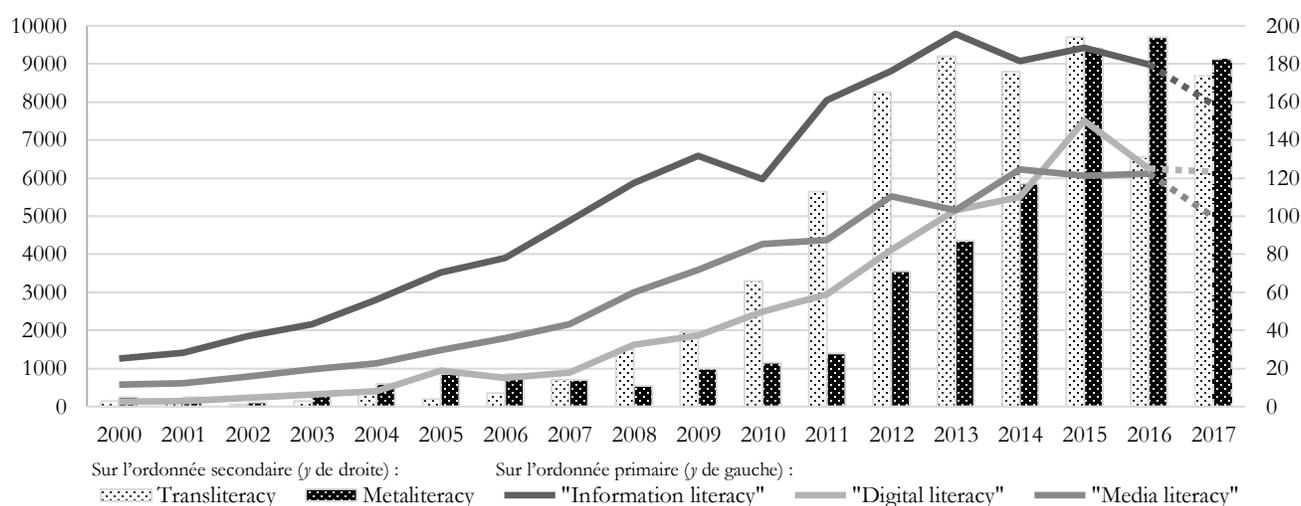


Figure 4. Les types de littératies dans les publications recensées par Google Scholar, 2000-2017.

En langue française, le même moteur de recherche grand public rencontre 209 publications pour le terme translittératie et seulement huit pour métalittératie, toutes périodes confondues. Aussi, si l'on poursuit l'exercice en anglais avec le moteur de recherche grand public de Google (Figure 5), le remplacement (ou, à tout le moins l'effacement) progressif du concept *transliteracy* au profit de la *metaliteracy* semble se confirmer depuis 2015. Par contre, en français, la translittératie tient encore la dragée haute tandis que la métalittératie n'est aucunement relevée.

⁷ La mesure a été effectuée le 17 octobre 2017. Concernant l'année 2017, nous avons extrapolé sur une année complète le nombre de publications enregistré à la 290^e journée.

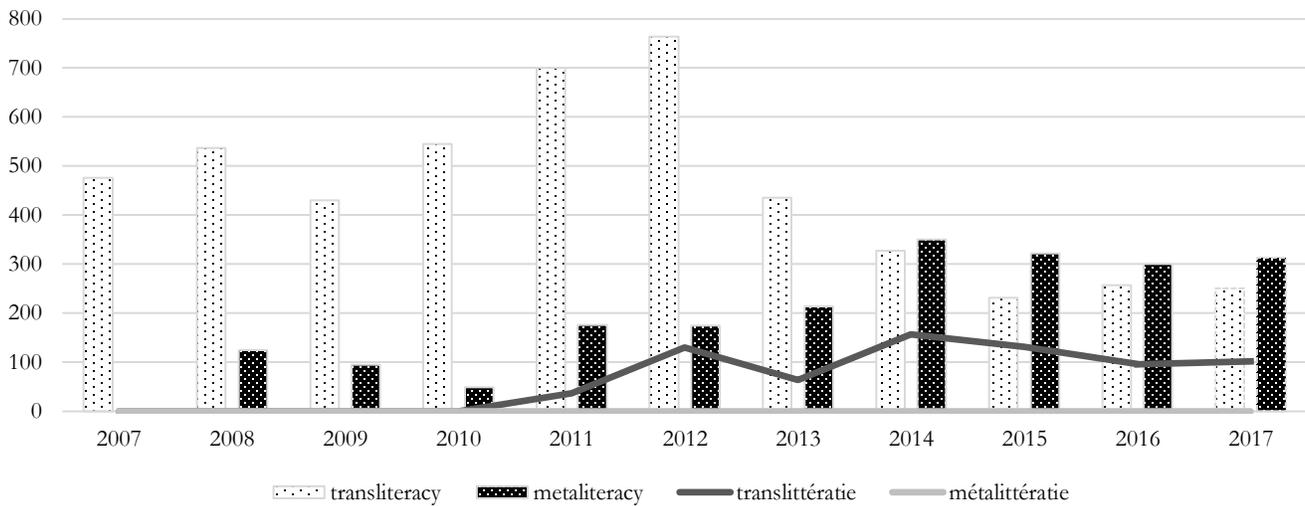


Figure 5. *Les trans- et métalittératies enregistrées par Google, 2007-2017.*

Il y a donc lieu de tempérer l'affirmation selon laquelle on assisterait à l'imposition de ces référentiels intégrateurs. Ceux-ci n'ont pas encore été adoptés par la communauté scientifique ni pas les communautés professionnelles et académiques. On soumet ici deux hypothèses interdépendantes qui pourraient, en partie, expliquer : l'une tient à des raisons organisationnelles, tandis que la seconde repose sur des aspects culturels.

Concernant les aspects organisationnels, on constate, depuis une quinzaine d'années, la multiplication de référentiels proposés par les établissements de tous niveaux scolaires, dont l'enseignement supérieur, les fondations et les organismes à but non lucratif (OBNL), incluant les syndicats ou les organisations patronales, les organisations internationales, les gouvernements ainsi que leurs organismes parapublics et leurs échelons infra ou supraétatiques, etc. Si l'on ajoute à cela les critiques de référentiels ou les réarrangements de référentiels produits par la recherche, on a dénombré plus de 130 documents de ce type depuis la fin des années 1990 (Michelot et al., 2018; Tremblay et al., 2018), et ce, sans vouloir être exhaustifs. Or, on a déjà évoqué les fortes ressemblances entre les quelques principaux modèles (Sparks et al., 2016). Et, parmi ces 130 documents recensés, on a identifié des similarités qui corroborent les rapprochements effectués entre référentiels de littératie informationnelle soulignés (Sparks et al., 2016). En fait, Duplessis (2005) faisait ressortir le fait que la prolifération des référentiels sur le terrain illustre déjà le « grand trouble qui agite une profession lancée à la recherche de ses références » (Duplessis, 2005, paragr. 2). On peut supposer que les évolutions techniques n'ont guère apaisé ces inquiétudes, autant pour répondre aux besoins des enseignant·es et des documentalistes que des apprenant·es.

La seconde proposition d'explication que nous souhaitons soumettre ici rejoint un autre élément relié à la

culture informationnelle relatif au « caractère “différentialiste”, identitaire, de cette approche patrimoniale de la culture » (Forquin, 1989, cité dans A. Serres, 2009). À l’image d’Elmbord (2006), il ressort de la recherche récente que le rapport aux littératies numérique, informationnelle et autres implique des aspects sociaux et culturels (Davis, 2017; De Castro, 2017; Johnston et al., 2017), autant pour s’adapter aux identités culturelles particulières que pour s’ajuster aux particularités des contextes multiculturels ou interculturels (McMahon et Bruce, 2002). D’ailleurs, l’aptitude à reconnaître les enjeux culturels est prise en compte dans le *Référentiel australien et néo-zélandais de littératie informationnelle* (Bundy, 2004) qui signale la nécessité de savoir reconnaître le contexte culturel de production de l’information et de comprendre ses propres biais culturels. Dans la recension en cours, on a pu mettre à jour des spécificités parmi les référentiels, selon qu’ils sont en langue française ou anglaise, grâce au logiciel IRaMuTeQ (Bugmann et al., 2018). Sommairement, tandis que les textes français mettraient l’accent sur l’usage et l’enseignant, les écrits en anglais semblent privilégier l’apprentissage et l’apprenant·e. À plus forte raison, l’analyse qualitative socioanthropologique menée par Loicq (2017) renforce cette hypothèse : en analysant les principales caractéristiques du discours relatif à l’éducation aux médias dans trois États (l’Australie, la France et le Québec), elle en a fait ressortir différentes tendances de perception. Nous nous permettons d’en reproduire le tableau de synthèse ci-dessous (Tableau 1).

Tableau 1.

Récapitulatif des principales caractéristiques de l’éducation aux médias dans les trois contextes étudiés par Loicq (2017)

	Australie	Québec	France
Fonction des médias	Médias comme médiation	Médias comme outils	Médias comme filtre à la connaissance
Relation de l’école aux médias	Reconnaissance	Collaboration	Transformation
Approche éducative	Projets de communication	Projets d’éducation	Projets citoyens
Enjeux pour l’école	Opportunité	Nécessité	Défi
Approche des médias	Potentiel éducatif	Potentiel éducatif	Pas de mention du caractère éducatif
Relation des médias à l’école	Complémentaire	Concurrence	Concurrence
Identité du destinataire des médias	Public	Élève/Public cible	Inconnue
Statut du public	Consommateur et acteur	Acteur créatif et lecteur critique	Récepteur passif, isolé et vulnérable

En conclusion, on fait donc l’hypothèse que l’on assiste à un double phénomène contradictoire quant à l’encadrement des compétences informationnelles. Sur le plan conceptuel, on constate une convergence de la littérature autour d’une conception des compétences numériques tenant compte des habiletés au niveau micro et de la capacité à évoluer en ayant conscience du contexte culturel, économique et social. Cette

force centripète se traduit notamment par le caractère englobant des préfixes « trans- » et « méta- » adossés à de nouveaux modèles de littératies. À l'autre bout du spectre, les spécificités culturelles et les incertitudes du terrain semblent agir comme des forces centrifuges qui imposent l'adaptation et, par conséquent, la multiplication de ces référentiels autour de différentes déclinaisons originales.

La résilience des concepts chapeautant les savoirs et savoir-faire informationnels, numériques, visuels et autres face aux évolutions technologiques de ces 15 dernières années atteste de leur grande adaptabilité. Grâce à un réarrangement conceptuel, l'émergence de notions « parapluies » a permis de faire la synthèse entre les objectifs, parfois contradictoires, poursuivis par les différents modèles antérieurs. Cette tendance à davantage de contextualisations des référentiels pourrait contribuer à l'émergence de grandes compétences trans- ou métalittéraciques qui rejoignent une définition plus complexe de la compétence en tant que système de connaissances qui ne se limite pas à connaissances procédurales (Tardif, 1996). La compréhension d'enjeux sociétaux, notamment, s'éloigne alors de la seule formation de professionnels et rejoint en cela les connaissances déclaratives et conditionnelles, c'est-à-dire des connaissances de nature théorique et stratégique qui permettent d'appréhender le rapport à l'information de façon plus globale, voire critique.

Cependant, ces modèles peinent à s'imposer dans une littérature qui en partage pourtant les constats. En fait, le grand trouble qu'évoquait Duplessis (2005) se prolonge au-delà du conceptuel et se traduit dans la pratique.

* *
*

CONCLUSION

En fin de compte, il semble que le développement des compétences informationnelles, numériques, médiatiques et autres souffre d'un accompagnement inadéquat. « Que transmettre ? [...] Comment le transmettre ? », demandait Michel Serres (2012, p. 27) : il semble persister des hésitations sur ces questions.

La culture informationnelle fait état d'une richesse conceptuelle importante qui place l'utilisateur dans un rapport critique avec son environnement médiatique. Il est en effet très net, dans ce courant, que l'on tente de dessiner les contours d'un·e apprenant·e-citoyen·e qui saura évoluer dans un écosystème de technologies en mutation constantes. La culture informationnelle, en ce sens, ne se contente pas d'appréhender l'adaptation à la révolution numérique sous le seul angle techniciste. Les différents modèles proposés suggèrent une structuration de la culture informationnelle sous la forme de *continuuums* qui permettent, en théorie, d'intégrer plusieurs volets de compétences. Sur le plan conceptuel, on voit l'intention d'englober autant la maîtrise pratique des outils informationnels que la posture critique vis-à-vis

de son propre comportement. La modélisation d'un idéal selon l'approche francophone de la culture informationnelle rejoint partiellement le critère de « savoir-agir complexe » de la notion de compétence. Néanmoins, on constate que les déclinaisons de la culture informationnelle dans la pratique s'écartent rapidement de leurs modélisations théoriques. En effet, elles s'accompagnent régulièrement de traductions plus ou moins littérales de référentiels anglo-saxons lorsqu'il s'agit de les mettre en forme sur le terrain. Ces référentiels anglo-saxons, prenant appui sur la tradition des littératies informationnelles et autres, reposent au contraire sur un éventail extrêmement large de propositions de modèles descriptifs qui schématisent les aptitudes du·de la jeune « infolettré·e ». Plusieurs dizaines, voire centaines, de référentiels de ce type existent à travers le monde afin de résumer les habiletés requises pour manipuler adéquatement l'information, de l'identification du besoin à la création de nouveaux contenus. Néanmoins, l'approche comportementaliste qui en émane est souvent décriée : si elles décrivent plutôt adéquatement la variété de ressources que devront mobiliser les apprenant·es, elles ne se traduisent toutefois qu'assez peu de façon complexe.

Cette volonté d'englober se trouve dans une tangente plus récente de la recherche qui entend proposer des modèles qui s'inspirent, voire dépassent, les propositions existantes. Tenant compte des limites des modèles existants (trop individualistes, place insuffisante des TIC, caractère peu adaptatif, etc.), certaines propositions permettent de concevoir les modèles de compétences de façon plus dynamique et souple. Surtout, un modèle émergent comme la métalittératie constitue une approche émergente qui contribue aussi à reconnecter avec la préoccupation de la culture informationnelle par rapport au regard critique à avoir avec l'information et les technologies. La métalittératie permet d'appréhender le besoin de compétences informationnelles, numériques et médiatiques à la fois comme une nécessité pratique et comme un besoin d'utilité sociale, donc au-delà de l'utilitarisme de certains modèles plus traditionnels.

Or, si l'enjeu du basculement technologique est effectivement de nature culturelle, voire civilisationnelle, il n'y a pas lieu de faire porter la responsabilité du développement des compétences informationnelles au seul milieu éducatif. En effet, à l'heure des fausses nouvelles, la question de la maîtrise de l'accès à l'information se pose sous un angle inédit pour la vitalité de nos démocraties.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Toulouse. (2015). *Proposition de matrice pour l'identification d'objectifs et de compétences à mettre en œuvre dans une Éducation aux Médias et à l'Information (EMI)* (p. 15). Toulouse, France : Académie de Toulouse. <http://www.calameo.com/read/004378545e723b8d82197>
- ACRL. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, IL : American Library Association. <http://hdl.handle.net/10150/105645>
- ACRL. (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Chicago, IL : American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Aillerie, K. (2015). Vers une orientation translittéracique des modèles d'information Literacy ? *Documentation et bibliothèques*, 61(4), 137–147. <http://www.erudit.org/revue/documentation/2015/v61/n4/1033434ar.html>
- ALA. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, DC : American Library Association. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Audebrand, F. (2010). L'éducation aux nouveaux médias, « un impératif éducatif ». *Les Cahiers Dynamiques*, (47), 21-29. doi:10.3917/lcd.047.0021
- Baltz, C. (1995). Le concept d'information: essai de définition. *Communication. Information Médias Théories*, 16(2), 163-176. http://www.persee.fr/doc/comin_1189-3788_1995_num_16_2_1744
- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste*, 35(2), 75-82. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=2249352>
- Béguin-Verbrugge, A. (2010). Préface. Dans F. Chapron et É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 11-20). Villeurbanne : Presses de l'enssib.
- Béguin-Verbrugge, A. et Kovacs, S. (2011). Aborder les pratiques documentaires à l'école. Dans A. Béguin-Verbrugge et S. Kovacs (dir.), *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires* (p. 19-41). Paris, France : Lavoisier.
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & research libraries*, 55(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ486800>
- Big6. (2014). Big6 Skills Overview. *The Big6: Information & technology for Students*. <http://big6.com/pages/about/big6-skills-overview.php>
- Bouderbane, A., Gamouh, N. et Benkaid-Kesba, T. (2015). Une culture de l'information pour mieux communiquer. *MULTIMED—Revue du Réseau Transméditerranéen de Recherche en Communication*, 37–56.
- Bourdieu, P. (1971). Reproduction culturelle et reproduction sociale. *Information (International Social Science Council)*, 10(2), 45–79.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, France : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6. doi:10.3406/arss.1979.2654
- Boustany, J. (2014). *Le champ de l'information literacy en France à travers les publications scientifiques*. Paris, France : CNRS éditions.
- Bruce, C. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood, Australie : Auslib Press Pty Ltd.
- Bugmann, J., Michelot, F., Parent, S. et Tremblay, C. (2017). Données de recherche inédites. GRIIPTIC.
- Bundy, A. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework*. Adelaide, Australie : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf>
- Buschman, B. J. (2009). Information literacy, “new” literacies, and literacy. *The Library Quarterly*, 79(1), 95-118. doi:<https://doi.org/10.1086/593375>
- Davis, R. (2017). Report of Results from a Survey of Science Literacy in Developing Countries. Dans S. Špiranec, S. Kurbanoglu, J. Boustany, E. Grassian, D. Mizrahi, L. Roy et K. Denis (dir.), *The Fifth European Conference on Information Literacy, September 18th-21st, 2017, Saint-Malo, France : Abstracts* (p. 161). Saint-Malo, France : Information Literacy Association (InLitAs). <http://ecil2017.ilconf.org>
- De Castro, P. (2017). Researchers Meeting Students and Communities: a Win-Win Agreement for Science and Society. Dans S. Špiranec, S. Kurbanoglu, J. Boustany, E. Grassian, D. Mizrahi, L. Roy et K. Denis (dir.), *The Fifth European Conference on Information Literacy, September 18th-21st, 2017, Saint-Malo, France : Abstracts* (p. 161). Saint-Malo, France : Information Literacy Association (InLitAs). <http://ecil2017.ilconf.org>
- Delamotte, É., Liquète, V. et Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale : revue de recherches en éducation*, (53), 145-156. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529>
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings*. (p. 18). National Forum on Information Literacy. <https://eric.ed.gov/?id=ED351033>
- Drot-Delange, B. et Bruillard, E. (2012). Éducation aux TIC, cultures informatiques et du numérique : quelques repères historiques. *Études de Communication. Langages, information, médiations.*, 38, 69-80. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00768672
- Dumouchel, G. (2017, 27 mars). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18372>
- Duplessis, P. (2005). L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Éducation nationale. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 42(3), 178-189. <https://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2005-3-page-178.htm>

- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Elmborg, J. (2006). Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice. *The Journal of Academic Librarianship*, 32(2), 192-199. doi:10.1016/j.acalib.2005.12.004
- Elmborg, J. (2012). Critical Information Literacy: Definitions and Challenges. Dans C. Wetzel Wilkinson et C. Bruch (dir.), *Transforming Information Literacy Programs: Intersecting Frontiers of Self, Library Culture, and Campus Community* (p. 75-95). Chicago, IL : Association of College & Research Libraries. https://ir.uiowa.edu/slis_pubs/9
- Frisch, M. (2016). Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique. *Trema*, (45), 43-57. doi:10.4000/trema.3492
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Akyempong, K. et Cheung, C.-K. (2011). *Éducation aux médias et à l'information. Programme de formation pour les enseignants*. Paris, France : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ihadjadene, M. et Chaudiron, S. (2009). Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel? Dans *Évolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents* (p. 1-12). Grenoble, France : GRESEC.
- Jacobson, T. E. et Mackey, T. P. (2016). Preface. Dans T. E. Jacobson et T. P. Mackey (dir.), *Metaliteracy in practice* (p. XV-XXIV). Chicago, IL : American Library Association.
- Johnston, N., Houlihan, M. et Neindorf, J. (2017). International Students' Expectations of Information Literacy Instruction. Dans S. Špiranec, S. Kurbanoğlu, J. Boustany, E. Grassian, D. Mizrachi, L. Roy et K. Denis (dir.), *The Fifth European Conference on Information Literacy, September 18th-21st, 2017, Saint-Malo, France : Abstracts* (p. 161). Saint-Malo, France : Information Literacy Association (InLitAs). <http://ecil2017.ilconf.org>
- Jones, K. (2007). Connecting social technologies with information literacy. *Journal of Web Librarianship*, 1(4), 67-80.
- Juanals, B. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Hermès Science Publications. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00512188>
- Karsenti, T., Dumouchel, G., Komis, V., Allnutt, V. et Goulet, M.-A. (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.
- Kelentrić, M., Helland, K. et Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse Marijana Kelentrić* (p. 69). Norvège : Senter for IKT i utdanningen.
- Kuhlthau, C. C. (1993). A principle of uncertainty for information seeking. *Journal of Documentation*, 49(4), 339-355. doi:10.1108/eb026918
- Le Deuff, O. (2010). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international? Dans F. Chapron et É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 49-57). Villeurbanne : Presses de l'enssib.
- Le Deuff, O. (2011). *La formation aux cultures numériques : une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*. Limoges : FYP Editions.
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an "Information Transliteracy"? Dans *International Conference : Media and Information Literacy for knowledge societies* (p. 7 p.). Moscou, Russie. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00841948>
- Liu, A. Y. (2016). Translitteraties : le big bang de la lecture en ligne. *E-Dossiers de l'audiovisuel*. <http://escholarship.org/uc/item/7827v5wg>
- Loicq, M. (2017). Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique. *Argumentation et analyse du discours*, (19). doi:10.4000/aad.2420
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2016, 5 décembre). How can we learn to reject fake news in the digital world? *The Conversation*. <http://theconversation.com/how-can-we-learn-to-reject-fake-news-in-the-digital-world-69706>
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College Research Libraries*, 72(1), 62-78. doi:10.5860/crl-76r1
- Maury, Y. (2010). *Définition(s) de la culture informationnelle* (Rapport de recherche). Lille, France : Lille 3. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01009392>
- Maury, Y. et Serres, A. (2010). Présentation. Dans F. Chapron et É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 26-39). Villeurbanne : Presses de l'enssib.
- MCLI. (1995). *Ocotillo Reports » 95*. Tempe, AZ : Maricopa County Community College District. <http://hakatai.mcli.dist.maricopa.edu:80/ocotillo/report94/rep7.html>
- McMahon, C. et Bruce, C. (2002). Information literacy needs of local staff in cross-cultural development projects. *Journal of International Development*, 14(1), 113-127. doi:10.1002/jid.864
- Moulinier, P. (1996). *L'évaluation au service des politiques culturelles locales : éléments pour la réflexion et l'action*. Paris, France : La Documentation française.
- Nora, S. et Minc, A. (1978). *L'informatisation de la société* (Rapport public) (p. 901). Paris, France : La documentation française. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000252/index.shtml>
- O'Brien, K. L., Forte, M., Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2017). Metaliteracy as Pedagogical Framework for Learner-Centered Design in Three MOOC Platforms: Connectivist, Coursera and Canvas. *Open Praxis*, 9(3), 267-286. doi:10.5944/openpraxis.9.3.553

- Office québécois de la langue française. (2000). push technology / technologie du pousser. *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8874874
- Owens, R. (1976). The State Government and Libraries. *Library Journal*, 101(1), 19-28.
- Prinsloo, P. (2016). Metaliteracy, Networks, Agency, and Praxis. Dans T. E. Jacobson et T. P. Mackey (dir.), *Metaliteracy in practice* (p. 183-201). Chicago, IL : American Library Association.
- Réseau Canopé. (s.d.). Référentiels pour la maîtrise de l'information. *Savoirs CDI*. Repéré 17 novembre 2017, à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/referentiels-pour-la-maitrise-de-linformation.html>
- Richard, M. et Lacelle, N. (2016). Pratiques translittéraciques des jeunes : genre et création hybride/multimodale. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4. <http://litmedmod.ca/r2-lmm-vol4-decembre-2016>
- SCONUL. (1999). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy* (p. 14). United Kingdom. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31(1), 69-85.
- Serres, A. (2009). Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice... Dans A. Serres (dir.), *Penser la culture informationnelle* (vol. 5, p. 9-23). Paris, France : Hermes science publications : Lavoisier.
- Serres, A. (2010). Quelle culture de l'information pour les élèves et étudiants ? Entretien avec Alexandre Serres. *Les Cahiers d'Éducation et Devenir*, (9), 10-16.
- Serres, M. (1997). La rédemption du savoir. *Revue Quart Monde*, (163-« Des @utoroutes pour tous »). <http://www.editionsquartmonde.org/rqm/document.php?id=386>
- Serres, M. (2012). Avant-propos. Petite Poucette. Dans M.-F. Castarède (dir.), *L'image et la pensée* (p. 19-31). ERES. <https://www.cairn.info/l-image-et-la-pensee--9782749214696-page-19.htm>
- Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. Dans A. Serres (dir.), *Penser la culture informationnelle* (vol. 5, p. 25-37). Paris, France : Hermes science publications : Lavoisier.
- Sparks, J. R., Katz, I. R. et Beile, P. M. (2016). Assessing Digital Information Literacy in Higher Education: A Review of Existing Frameworks and Assessments With Recommendations for Next-Generation Assessment. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1-33. doi:10.1002/ets2.12118
- Špiranec, S. (2014). Information literacy in Web 2.0 environments: emerging dimensions of research. *Libellarium : Journal for the History of Writing, Books and Memory Institutions*, 7(1), 55-72. doi:10.15291/libellarium.v7i1.197
- Sproles, C., Detmering, R. et Johnson, A. M. (2013). Trends in the literature on library instruction and information literacy, 2001–2010. *Reference Services Review*, 41(3), 395-412. doi:<https://doi.org/10.1108/RSR-07-2014-0028>
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. Dans P. Develay, M. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-46). Lyon, France : CRDP.
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. et Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). doi:10.5210/fm.v12i12.2060
- UNESCO. (2010). Media and Information Literacy Curriculum for Teachers. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/documents/>
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris, France : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
- Zurkowski, P. G. (1974). *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5* (n° NCLIS-NPLIS-5) (p. 30). Washington, DC : National Commission on Libraries and Information Science. <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>