

# **Regards sur l'originalité du corpus francophone de référentiels de compétence informationnelle : un essai d'analyse textuelle des tendances**

Florent Michelot\*, Bruno Poellhuber\*\*

\* florent.michelot@umontreal.ca, candidat au doctorat, Université de Montréal

\*\* bruno.poellhuber@umontreal.ca, professeur titulaire, directeur académique du Centre de pédagogie universitaire (CPU), Université de Montréal

## **Résumé :**

Depuis une quinzaine d'années, les référentiels de compétences informationnelles, numériques, médiatiques connaissent des développements qui tiennent autant à l'internationalisation du sujet qu'à des évolutions conceptuelles majeures. Si la question des frontières entre les littératies, les cultures et les compétences ne sont pas abordées ici, on s'interroge toutefois sur les tendances que l'on peut identifier dans la littérature. Pour ce faire, l'objectif est de brosser le portrait du contenu de cette littérature, de la fin des années 1980 à nos jours. Nous avons procédé à la compilation et au codage de 104 références, qui ont ensuite été importés dans le logiciel IRaMuTeQ, un logiciel d'analyse statistique et textuelle. Cette méthode automatisée permet de procéder à des extractions d'unités de contexte au sein d'un corpus. Il résulte de notre analyse que les résultats reflètent des différences significatives selon la langue du modèle (en français vs autres langues). Par exemple, les référentiels en langue française mettent davantage l'accent sur les enseignants et l'utilisation de la technologie, tandis que ceux dans les autres langues mettent l'accent sur les apprenants et l'apprentissage. Nous posons enfin l'hypothèse qu'une telle méthodologie pose les bases d'une approche renouvelée de l'analyse de textes dans un contexte de surcharge de l'information.

## **Summary :**

For about fifteen years, the information, digital or media literacy skills have seen major developments due to the globalization of the subject and conceptual evolution. If the issue of boundaries between literacy, culture or skills is not addressed here, we question trends that can be identified in the literature. To achieve this, the main objective is to draw a portrait of the content of literature, from the late 1980s to today. We compiled and coded 104 references, which were then imported into IRaMuTeQ, a statistical and textual analysis software. This automated method makes it possible to extract context units within a corpus. We conclude that results reflect significant differences depending on the language of the model (in French vs. other languages). For example, French-language references increased focus on teachers, while those in other languages focus on learners and learning. Finally, we assume that such methodology lays the foundation for a renewed approach to text analysis in a context of information overload.

## **Mots-clés :**

*information literacy*, compétences informationnelles, analyse de discours, IRaMuTeQ, comparaison internationale, référentiels de compétence

## **Introduction et problématique**

Depuis l'émergence du concept au cours des années 1970 (Zurkowski, 1974) et les jalons posés par certains référentiels (ACRL, 1998, 2000; ALA, 1989) une importante quantité de la littérature s'est penchée les compétences informationnelles (Bruce, 2011; Sparks, Katz et Beile, 2016). Le contexte de bouleversements dans le monde de l'information fait en sorte que cette discussion s'est prolongée au-delà de la recherche en anglais. La globalisation du débat a permis l'émergence de cadres dans de nombreux pays et de nombreuses langues. Dans les travaux menés par de nombreuses institutions gouvernementales ou universitaires (Kim et Lee, 2017), notamment au Québec et en France (Loicq, 2017), la tendance est à la redéfinition des référentiels de compétences informationnelles et numériques.

En effet, quel que soit le pays et depuis plusieurs années, des institutions publiques ou privées se sont saisies de l'enjeu des compétences informationnelles, numériques, médiatiques et autres. Qu'il s'agisse d'une réponse managériale aux défis technologiques de notre époque ou d'une réplique aux fake news (Morrow, 2018) ou au défi du développement durable (UNESCO, 2012), cette réflexion prend part aux nombreux travaux sur les compétences requises pour évoluer en tant que citoyen au 21<sup>e</sup> siècle (Binkley et al., 2012; Breivik, 2005; Chu, Reynolds, Tavares, Notari et Lee, 2017). Ces compétences du 21<sup>e</sup> siècle sont plus larges que de simples habiletés techniques liées à l'information et au numérique : on y retrouve aussi des façons de penser et de travailler, ainsi qu'un certain rapport au monde au travers de la citoyenneté ou de la responsabilité sociale, etc. (Binkley et al., 2012). Ici, le terme de référentiel est entendu au sens que lui donne Legendre (1993) dans l'expression de « référentiel de diplôme », soit un document prescrivant en détail des capacités, compétences, connaissances ou savoir-faire.

Si le besoin de compétences des apprenants quant à la manipulation de l'information est unanimement souligné, on peut supposer que des divergences sont apparues. De fait, des spécificités peuvent-elles être identifiées selon le lieu de production des référentiels de compétence informationnelle ?

### **État de la question**

Behrens (1994) repère trois périodes, avec chacune leur dominante, dans le développement du concept de littératie informationnelle, c'est-à-dire de l'aptitude à bâtir des stratégies afin de localiser l'information et de l'aptitude à synthétiser et construire à partir d'informations existantes, et ainsi contribuer à de nouvelles connaissances (Society of College, National and University Libraries, 1999). D'abord, durant les années 1970, cela faisait écho à la société de l'information en cours d'apparition : elle a amené à l'affirmation d'un besoin de maîtrise de l'information aux contours encore flous. Dans les années 1980, l'objet de la littératie informationnelle s'est raffiné : 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 (Behrens, 1994). En parallèle, un grand nombre de littératies sœurs se sont développées dans le dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle : Snavely et Cooper (1997) en identifient ainsi 34. En nous concentrant sur ces littératies sœurs des littératies informationnelles, nous mentionnerons les littératies numériques, soit comprendre et utiliser l'information présentée par des ordinateurs sous de multiples formats à partir d'un large éventail de sources (Gilster, 1997) ou médiatiques, soit la capacité, pour un citoyen, d'accéder à, d'analyser et de produire de l'information.

Nous suggérons qu'une nouvelle voie s'est ouverte au courant des années 2000 (Michelot et Poellhuber, 2018). En effet, plusieurs référentiels d'importance ont pavé la voie à des approches englobantes et font le pont entre la littératie informationnelle et les « littératies sœurs » telles que la littératie numérique, médiatique, etc. À cet égard, citons notamment le projet de translittératie (Thomas et al., 2007), les différents référentiels de l'UNESCO (UNESCO, 2010,

2013) et, plus récemment, de la métalittérature (Mackey et Jacobson, 2011). La translittérature serait une « habileté à lire, à écrire et à interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de média, allant des symboles 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). La métalittérature, elle, serait un « cadre englobant et autoréférentiel qui intègre les technologies émergentes et unifie les différents types de littératies » (Mackey et Jacobson, 2011, p. 62).

Une grande variété de concepts existe aussi du côté de la littérature francophone : du numérique à l'information, en passant par l'informatique ou le digital, des ensembles de compétences se côtoient : à la différence des compétences informationnelles qui sont axées sur le contenu du message (l'information), les compétences de l'écran, médiatiques, informatiques, digitales et numériques laisse à penser qu'elles s'orientent davantage sur le médium. Surtout, les traductions de l'idée de littératie vers le français ne font pas l'unanimité (Le Deuff, 2010). Les difficultés de transposition persistent (Chevillotte, 2007), car plusieurs expressions continuent d'être utilisées. Surtout, au-delà de la question terminologique, entre soutien aux habiletés et développement de cultures, les référentiels en français suggèrent souvent bien plus que des subtilités en mettant l'emphase sur des principes différents. Par exemple, des référentiels de culture informationnelle ou de culture de l'information, cet « ensemble plus large [que la maîtrise de l'information] de connaissance dans les différents champs de l'information » (Serres, 2007, p. 71), sont apparus dans les réflexions d'auteurs français (Baltz, 1995, 1998 ; Juanals, 2003 ; Serres, 2007). Si plusieurs des tenants de cette approche établissent des liens conceptuels avec la littératie informationnelle, certains alimentent cependant des spécificités quant à l'éducation aux médias (Kerneis, 2009; Kerneis et Lanhers, 2015) ou développent notamment une approche critique des visions utilitaristes (Simonnot, 2009). Toutefois, le concept de culture informationnelle n'a pas nécessairement été pleinement adopté dans les travaux d'autres pays francophones, comme au Québec où la formule de compétences informationnelles semble privilégiée<sup>1</sup>.

Considérant cette diversité conceptuelle, nous adoptons la formule de Le Deuff (2010) qui parle de « bouillon de culture » informationnelle. Évidemment, une telle diversité s'accompagne d'une certaine variété de contenus. Il existe pourtant une certaine cohérence dans les modèles qui pointent les compétences reliées à l'information, au numérique, etc. Cette cohérence, Špiranec (2014) l'évoque comme un cœur conceptuel autour de 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.

Il ne s'agira pas ici de se prononcer sur le choix d'une terminologie plus tôt qu'une autre : la pertinence de cette discussion n'est pas à démontrer. Toutefois, le renouvellement théorique qui s'est enclenché dans la dernière décennie et le développement d'un champ francophone de recherche laisse supposer un (ré) alignement conceptuel original. En outre, la vague des médias sociaux a contribué à affaiblir le rôle des intermédiaires dans les échanges d'information (Eysenbach, 2007) tout en brouillant les distinctions entre les notions d'utilisateur, de consommateur et de producteur (Brunns, 2009; Grinnell, 2009). Il convient donc de tenter une inspection de ces nouvelles tendances en analysant plus spécifiquement le contenu des documents.

---

<sup>1</sup> D'ailleurs, la voie des « compétences » plutôt que de la littératie ou de la culture n'a rien d'original dans la littérature mondiale. Dans la riche langue allemande, cette voie a été empruntée et l'on y parle d'*Informationskompetenz* (Hapke, 2007; Homann, 2002)

## Question de recherche et objectif

Tenant compte des évolutions récentes et considérant le fait que plusieurs gouvernements et institutions se penchent sur la nécessité de développer de nouveau cadre de référence qui s'inspire, peu ou prou, des référentiels existants, il importe donc d'établir un panorama approfondi de la réalité existante.

De fait, nous tenterons de répondre à la question suivante : au-delà des débats terminologiques, quelles sont les tendances que l'on peut identifier dans la littérature récente sur les cultures, compétences et littératies relatives à l'information et aux divers médias, particulièrement en contexte francophone ?

Pour ce faire, notre objectif est donc de brosser le portrait du contenu de cette littérature, de la fin des années 1980 à nos jours, en s'intéressant aux diverses visées de celle-ci.

## Éléments de méthodologie

Nous avons référencé et étudié systématiquement 135 documents (GRIIPTIC, 2017) liés aux compétences informationnelles (culture informationnelle, culture de l'information, *information literacy*, *metaliteracy*, *transliteracy*, etc.), mais aussi aux compétences 21<sup>e</sup> siècle ou compétences numériques (culture numérique, *digital literacy*, etc.). Ceux-ci ont été sélectionnés parmi des référentiels professionnels ou scolaires, des référentiels académiques ainsi que des « métaréférentiels » (c'est-à-dire des référentiels basés sur des référentiels) ou encore des recensions scientifiques.

Dans le processus ici décrit, pour des raisons de délai, nous avons dû nous concentrer sur les 113 premiers documents identifiés correspondant à 104 références : ceux-ci ont ainsi été sélectionnés, puis compilés en étant encodés selon les catégories présentées ci-dessus. Chacun d'eux a été catégorisé manuellement en fonction de son origine, de sa langue de rédaction, de la nature du public visé (professionnels, enseignants, apprenants), du niveau d'éducation auquel il s'applique, ainsi que du type d'organisation hiérarchique des compétences que l'on peut y trouver.

À l'issue de cette phase, ces documents ont été importés dans le logiciel IRaMuTeQ (Ratinaud, 2017), un logiciel d'analyse statistique et textuelle : les référentiels référencés ont été systématiquement préparés et encodés pour IRaMuTeQ, ce qui a permis ensuite de faire ressortir de façon schématique la fréquence de récurrence et la proximité lexicale afin d'analyser les contextes d'utilisation de certaines expressions ou de concepts majeurs.

Quoique moins connu que son prédécesseur Alceste, IRaMuTeQ se présente comme une alternative libre (GNU/GPL) fiable pour opérer un traitement statistique de données textuelles. IRaMuTeQ met à la disposition de l'utilisateur divers outils pour soutenir la description et à l'analyse de corpus de texte. La méthode dite de « Reinert » (Reinert, 1987, 1990) est au cœur du fonctionnement du logiciel : cette méthode automatisée permet de procéder à des extractions d'unités de contexte au sein d'un corpus. La méthode est discutée (Jenny, 1999), mais, à la différence d'un codage manuel propre à une démarche plus qualitative, cette approche serait moins arbitraire. Au final, les lexèmes identifiés peuvent être comparés et regroupés au travers du corpus.

## Résultats

Il résulte de notre analyse que les résultats reflètent des différences significatives selon la langue du modèle (en français *vs* autres langues). Dans cette proposition, nous nous pencherons davantage sur les spécificités des documents en langue française.

### *Un aperçu général du corpus*

Les 113 documents constituent un corpus assez hétérogène. À des fins de traitement, ce corpus a dû être scindé en deux sous-corpus : a) les documents en français et b) les documents dans les autres langues que le français. Près du tiers (32,63 %) sont des documents qui correspondent au premier sous-corpus en langue française. Les autres sont, pour ainsi dire, en langue anglaise. Un peu plus de la moitié (55 %) des références sont originaires d'Amérique du Nord, c'est-à-dire des États-Unis (26,97 %), du Canada (21,35 %) et du Québec (6,74 %). La forte représentation du Québec se justifie par le contexte de la recherche : un soin particulier devait être accordé au fait francophone du continent américain<sup>2</sup>. 13,48 % des références sont issues du Royaume-Uni et 6,74 % de France. Certains documents ont été publiés aux Pays-Bas, en Australie, en Espagne, etc.

En comparaison du corpus dans les autres langues que le français, le corpus en français semble plus hétérogène.

Une première étude superficielle sous la forme de nuages de mots-clefs (Figure 1) permet d'identifier la place centrale, de « l'apprentissage » et de « l'information ». Des différences de vocables apparaissent ensuite : les documents en anglais parleront davantage de « *skills* » et de « *literacies* » tandis que les documents en français parleront de « compétences ». Il importe de noter que le terme « habileté », qui constitue probablement la meilleure traduction du terme *skill*, est assez rare : il n'apparaît que 200 fois dans le sous-corpus en français tandis que le mot « compétence » apparaît de 10 fois plus (2046). Pour comparaison, le terme *skill* apparaît 3195 fois dans le sous-corpus en d'autres langues (2538 pour le terme *literacies*).

En outre, l'enseignant y tient une place plus grande que dans les autres langues, tandis que le champ lexical de l'élève dépend de l'apprentissage. Les mots « enseignant » et « élève » sont parmi les plus employés (1613 fois contre 1395, soit 13,5 % de plus) dans le corpus en français. Pour comparaison, le terme « student » (étudiant) est le troisième terme du corpus anglais (4216 mentions relevées) tandis que le mot « teacher » (enseignant) n'arrive qu'en douzième place (1815 mentions, soit 56,9 % de moins que le mot *student*).

---

<sup>2</sup> Si la quasi-totalité des documents québécois sont en langue française, on doit tout de même noter que plusieurs documents provenant du reste du Canada bénéficient de versions traduites en français. Au Québec, le français est la première langue officielle parlée pour 85,4% de la population, contre 3,8% de la population au Canada hors-Québec (Gouvernement du Canada, 2017).





Figure 4. Dendrogramme (extrait) des noms et verbes employés en français en 2007 et après.

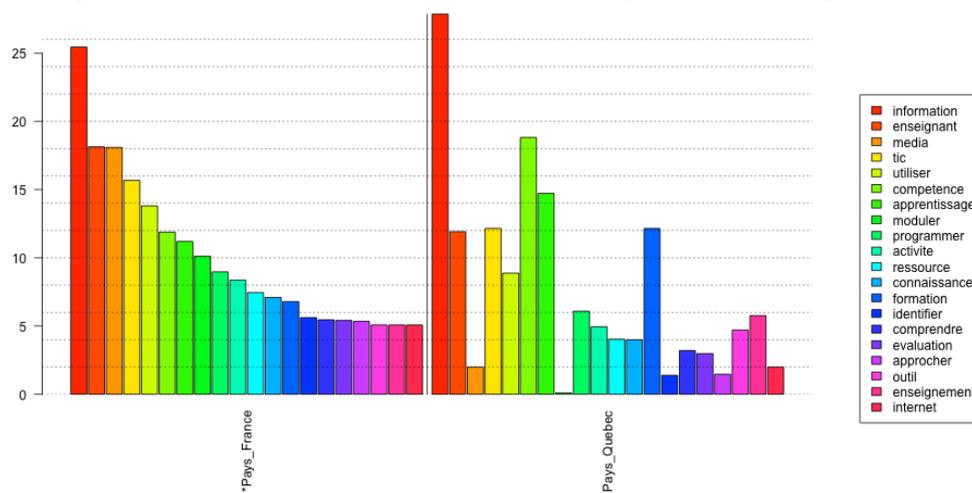


Par exemple, les référentiels en langue française mettent davantage l'accent sur les enseignants et l'utilisation de la technologie, tandis que ceux dans les autres langues mettent l'accent sur les apprenants et l'apprentissage.

#### Le cas du Québec et de la France

Les deux pays étant également représentés dans le corpus d'origine (6,74 %), il nous semblait utile de comparer chacun de ces sous-corpus. L'histogramme ci-dessous (Figure 5), place côte à côte la fréquence relative des 20 noms et verbes les plus fréquents dans les textes français (à gauche) en comparaison aux textes québécois (à droite).

Figure 5. Fréquence relative de termes dans les sous-corpus français et québécois.

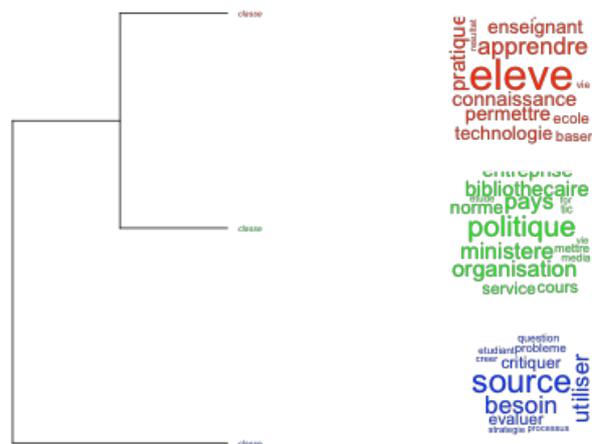


L'absence de l'idée de « moduler » dans le sous-corpus québécois est discutable considérant la variété d'usage du terme. Par contre, on note une sous-représentation du terme « média » (fréquence relative de 18,09 contre 1,99). On note aussi une très forte place du terme « enseignant » dans le corpus en français, place qui s'avère être plus faible au Québec (fréquence relative de 18,13 contre 11,91). À l'inverse, la place de l'étudiant est peu présente dans le corpus français tandis qu'elle est très présente dans le sous-corpus québécois où le terme est au sixième rang (fréquence relative de 1,48 contre 11,96). En termes de verbes d'action, on constate une faible valorisation des objectifs cognitifs en France : le verbe le plus fréquent (« utiliser ») peut sembler moins ambitieux que le principal verbe employé au Québec (« maîtriser »).

#### Avant l'Université et dans l'enseignement supérieur

Enfin, notre catégorisation préalable à IRaMuTeQ nous permet de procéder à une dernière analyse visant à comparer les documents qui évoquent le préuniversitaire ou l'enseignement supérieur. On constatera que la place relative de l'élève est particulièrement plus élevée dans le sous-corpus de l'enseignement supérieur tandis qu'elle semble moins centrale dans les documents qui se destinent au niveau préuniversitaire.

Figure 6. Dendrogramme des noms et verbes employés dans les documents qui ciblent l'université.



## Discussion et conclusion

Depuis une quinzaine d'années, des propositions (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014) sont-elles faites afin bonifier, voire rapprocher les référentiels existants. Dans le même temps, la translittératie (Thomas et al., 2007) et la métalittératie (Mackey et Jacobson, 2011) sont apparues pour refonder les compétences informationnelles sur des bases renouvelées. Aussi, le corpus francophone sur les compétences informationnelles, numériques etc. a été amplement influencé par les orientations théoriques prises par les courants de la recherche en langue française.

Nous avons pu identifier des nuances importantes, selon les langues, quant à l'utilisateur concerné par les référentiels : les référentiels en langue française s'intéressent à la place de l'enseignant et aux tâches d'enseignement, tandis que ceux en d'autres langues sont beaucoup plus centrés sur l'élève et les apprentissages.

Le caractère très hétérogène du corpus en langue française semble attester de l'éloignement progressif des référentiels « traditionnels » qui ont posé les bases des littératies (ACRL, 1998, 2000; ALA, 1989). Le travail mené en France par le réseau scolaire (Réseau Canopé, s.d.) atteste de la vitalité des réflexions et de l'intérêt voué au sujet. En outre, le gouvernement du Québec a récemment orienté son action en appui au développement des compétences liées au numérique (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). Même si cette initiative n'est pas sans rappeler le travail mené par de nombreux autres États à travers le monde, le cadre de référence proposé au gouvernement québécois s'inscrit dans le courant des référentiels qui abordent ce genre de compétences de façon moins procédurale et davantage englobante. Nous croyons que l'élaboration de nouveaux référentiels devrait au contraire s'appuyer sur une meilleure intégration entre élèves et enseignants, bref, entre apprentissage et enseignement.

En bref, cette recherche apporte des résultats partiels, mais encourageants : une étude plus approfondie dans la francophonie pourrait permettre de dresser un portrait plus complet de la situation. À plus forte raison, elle gagnerait à être couplée à une étude qualitative similaire à l'analyse socioanthropologique menée par Loicq (2017) : en étudiant les caractéristiques du discours relatif à l'éducation aux médias dans trois États, dont la France et le Québec, elle en a fait ressortir différentes tendances de perception.

En termes de limites, il faut toutefois garder un pas de recul sur les résultats apportés compte tenu de la méthodologie utilisée : une approche comme celle-ci ne saurait constituer des données probantes. Néanmoins, la plupart des études à vocation comparatives se sont penchées

sur des analyses de corpus de taille restreinte (voir notamment Bruce, 2011; Rader, 2002). Des démarches bibliométriques avaient permis d'élargir le spectre en étudiant des corpus plus larges, mais en restant superficiel donc sans raffiner l'analyse du contenu (voir notamment Kim et Lee, 2017). Une analyse textuelle telle que celle-ci a l'avantage de poursuivre cette réflexion en étudiant comment les compétences informationnelles et numériques sont concrètement traduites en termes de référentiels. Nous considérons qu'une telle méthodologie pose les bases d'une approche renouvelée de l'analyse de textes dans un contexte de surcharge de l'information. Nous suggérons que des recherches ultérieures sur de grands corpus de textes reposent la question de l'analyse lexicale.

## Bibliographie

- ACRL. (1998). *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Chicago, IL : Association of College and Research Libraries. Repéré le 29 octobre 2018 à <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>
- ACRL. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, IL : American Library Association. Repéré le 29 octobre 2018 à <http://hdl.handle.net/10150/105645>
- ALA. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, DC : American Library Association. Repéré à le 29 octobre 2018 <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Baltz, C. (1995). Le concept d'information : essai de définition. *Communication. Informations Médias Théories*, 16(2), 163-176.
- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste*, 35(2), 75-82.
- Behrens, S. J. (1994). *A Conceptual Analysis and Historical Overview of Information Literacy*. College & research libraries, 55(4).
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Dans *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). New York, NY : Springer. doi:10.1007/978-94-007-2324-5\_2
- Breivik, P. S. (2005). 21st century learning and information literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 37(2), 21-27.
- Bruce, C. (2011). Information Literacy Programs and Research: An International Review. *The Australian Library Journal*, 60(4), 326-333. doi:10.1080/00049670.2011.10722652
- Bruns, A. (2009). From Prosumer to Producer: Understanding User-Led Content Creation. Dans *Transforming Audiences* (p. 3-4). Londres, Royaume-Uni.
- Chevillotte, S. (2007). Maîtrise de l'information? Éducation à l'information? Culture informationnelle? *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, 57, 16-19.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M. et Lee, C. W. Y. (2017). Twenty-First Century Skills and Global Education Roadmaps. Dans *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning* (p. 17-32). Singapore : Springer Singapore. doi:10.1007/978-981-10-2481-8\_2

- Eysenbach, G. (2007). From Intermediation to Disintermediation and Apomediation: New Models for Consumers to Access and Assess the Credibility of Health Information in the Age of Web 2.0. *Studies in health technology and informatics*, 129(1), 162-169.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York, NY : Wiley Computer Pub.
- Gouvernement du Canada, S. C. (2017, 2 août). *Recensement en bref: Le français, l'anglais et les minorités de langue officielle au Canada*. Repéré le 13 novembre 2018 à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.cfm>
- GRIIPTIC. (2017). *Projet Compétence numérique*. Zotero. Repéré à <https://www.zotero.org/groups/1122977/>
- Grinnell, C. K. (2009). From Consumer to Prosumer to Producer: Who Keeps Shifting My Paradigm? (we Do!). *Public Culture*, 21(3), 577–598. doi:<https://doi.org/10.1215/08992363-2009-009>
- Hapke, T. (2007). Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“. *Bibliothek Forschung und Praxis*, 31(2), 137-149.
- Homann, B. (2002). Standards der Informationskompetenz. *Bibliotheksdienst*, 36(5), 625-638.
- Jenny, J. (1999). Pour engager un débat avec Max Reinert, à propos des fondements théoriques et des présupposés des logiciels d'analyse textuelle. *Langage & société*, 90(1), 73-85.
- Juanals, B. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Hermès Science Publications. Repéré le 29 octobre 2018 à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00512188>
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (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. doi:10.7202/1022859ar
- Kerneis, J. (2009). Développer une culture informationnelle. *Les Cahiers du numérique*, (3), 99.
- Kerneis, J. et Lanhers, L. (2015). Une éducation aux médias intégrée à la formation professionnelle en alternance des professeurs-documentalistes en France. Dans *Colloque international : Éducation aux médias et pratiques pédagogiques innovantes*. Paris, France. Repéré le 29 octobre 2018 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01143540>
- Kim, S. U. et Lee, Y. G. (2017). Explicating the trends of information literacy studies in the higher education context: A pilot study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 54(1), 724–725.
- 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, France : Presses de l'ENSSIB.
- Legendre, R. (1993). Référentiel de diplôme. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- 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

- Michelot, F. et Poellhuber, B. (2018). Au-delà de l'utilitarisme, vers une refondation des modèles de compétences informationnelles. Dans T. Karsenti (dir.), *Le développement de compétences et le numérique*. Montréal, Québec : GRIIPTIC.
- Michelot, F., Tremblay, C., Bugmann, J., Parent, S., Poellhuber, B. et Karsenti, T. (2018, mai). Les tendances conceptuelles des modèles des compétences informationnelles : vers le rapprochement des littératies et des cultures (de). Communication présentée au *5e Colloque international en éducation*, Montréal, Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrow, D. (2018). Information Literacy Outreach in a Fake News World. Dans *MiALA Annual Conference*.
- Rader, H. B. (2002). Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review. *Library Trends*, 51(2), 242–59.
- Ratinaud, P. (2017). IRaMuTeQ (version 0.7 alpha 2). *R et Python*, Toulouse, France : LERASS. Repéré le 29 octobre 2018 à <http://www.iramuteq.org/>
- Reinert, M. (1987). Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte-application au corpus des poésies d'A. Rimbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13(1), 53-90.
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Cahiers Analyse des Données*, 1, 21-36.
- Réseau Canopé. (s.d.). *Référentiels pour la maîtrise de l'information*. Savoirs CDI. Repéré le 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>
- Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31(1), 69-85. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=35859312&lang=fr&site=ehost-live>
- 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.
- Snavely, L. et Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–14. Repéré le 5 août 2018 à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133397900665>
- Society of College, National and University Libraries. (1999). *Information skills in higher education: a SCONUL Position Paper*. SCONUL. Repéré le 2 octobre 2017 à [http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven\\_pillars2.pdf](http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf)
- 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

- 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*. Repéré le 17 mai 2016 à <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/documents/>
- UNESCO. (2012). *Education for sustainable development in action: learning & training tools*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO. (2013, 11 décembre). *Assessment Framework for Media and Information Literacy launched by UNESCO*. UNESCO. Repéré le 20 octobre 2017 à <https://fr.unesco.org/node/182467>
- 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. Repéré le 2 juin 2016 à <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>