



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pour faire face aux défis informationnels, numériques et médiatiques du 21<sup>e</sup> siècle

# **Une note sur la métalittératie, une proposition de cadre conceptuel rénové et opérant des nouvelles littératies**

Auteur

Florent Michelot, professeur, université de Moncton, Canada,  
[florent.michelot@umoncton.ca](mailto:florent.michelot@umoncton.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résumé

Les fausses nouvelles sont au cœur des préoccupations sociétales. Au Québec, le Cadre de référence de la compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2019) soutient une approche rénovée des compétences informationnelles et numériques. Ce document est notamment inspiré de la métalittératie (Mackey et Jacobson, 2011) qui a aussi influencé le plus récent référentiel de l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL). Bien que la portée du concept soit limitée en français, il mérite d'être considéré. Cette note conceptuelle présente la métalittératie dans une brève chronologie et la situe dans les enjeux relatifs à la nécessité de faire évoluer les littératies. Nous concluons la réflexion en décrivant des initiatives pédagogiques.

### Abstract

*Fake news are central social concerns. In Quebec, the Digital Competency Framework (Government of Quebec, 2019) adopt a renewed approach to information and digital literacy. This document is inspired by metaliteracy (Mackey & Jacobson, 2011), which also influenced the drafting of the most recent Association of College & Research Libraries (ACRL) framework. Although the concept is limited in scope in French, it is worth considering it. This conceptual note introduces metaliteracy by placing it in a brief conceptual chronology and situating it in the context of the need to evolve the field of literacies. We conclude the reflection by describing some of the pedagogical.*

Mots-clés : métalittératie; compétences informationnelles; littératie informationnelle; nouvelles littératies; fausses nouvelles

*Keywords: metaliteracy; information literacy; new literacies; fake news*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Introduction

Depuis le milieu du 20<sup>e</sup> siècle, il a été possible d'assister à l'émergence de nouveaux médias, à la multiplication des sources d'information, à l'accroissement de la « quantité » même d'informations, ainsi qu'à des remédiations. Dans cette exponentielle extension du domaine de la lutte informationnelle, l'apparition du Web 2.0 et des médias sociaux tient une place singulière. Depuis lors, *Google Wave* et *MySpace* ont certes disparu et *Second Life* a perdu de sa superbe, mais *Facebook*, *Twitter* et *YouTube* ont gagné en popularité, rejoints par *Instagram*, *TikTok* et consorts.

Pour tenir compte de ces nouvelles réalités, le champ des littératies s'est particulièrement diversifié. D'ailleurs, parmi les compétences présentées comme centrales au 21<sup>e</sup> siècle, les compétences en matière de littératies numérique, informationnelle, médiatique côtoient les compétences en apprentissage et en innovation (dont la pensée critique et la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, la créativité et l'innovation) et des compétences pour la vie de tous les jours comme la flexibilité et l'adaptabilité, l'esprit d'initiative, etc. (Trilling et al., 2009)<sup>1</sup>. À l'origine, la *literacy* (en anglais) définit d'abord et avant tout « la capacité de lire et écrire » (« literacy », s. d.), mais le sens accordé au terme s'est peu à peu émancipé et dépasse aujourd'hui la seule alphabétisation. Pour l'Office québécois de la langue française (2002), la littératie permet aussi d'être fonctionnel en société. C'est en ce sens que l'éventail de littératies s'est élargi pour définir des habiletés ou compétences qui répondent aux nouveaux enjeux liés à l'information (littératie informationnelle), aux médias (littératie médiatique), au numérique (littératie informatique et numérique, voire cyberlittératie et littératie des TIC), aux médias visuels (littératie visuelle), etc. Or, même si ces littératies sont distinctes, elles comportent un cœur conceptuel commun (Špiranec, 2014) ; elles sont poreuses et se chevauchent l'une l'autre (Babino et Stewart, 2020). De plus, ces multiples littératies, aussi sophistiquées soient-elles, ne sont pas toujours opérationnelles, notamment en contexte éducatif (Babino et Stewart, 2020).

Depuis une quinzaine d'années, on constate toutefois un phénomène inverse de reconvergence qui est venu contrebalancer cette diversification et mettre davantage l'accent sur la portée éducative. Ainsi, des initiatives et concepts ont été proposés afin de donner corps à ce rapprochement, à l'image de l'éducation aux médias et à l'information (EMI ou *Media information literacy*, MIL) (Grizzle et al., 2011 ; UNESCO, 2013) promue par l'UNESCO. Parmi les concepts suggérés, la métalittératie a été proposée comme cadre unificateur (Mackey et Jacobson, 2011).

L'objectif de cette note, à vocation conceptuelle, consiste d'abord à exposer les fondements notionnels de la métalittératie en exposant notamment où celle-ci se situe par rapport aux autres littératies. Il s'agit



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ensuite de présenter les buts et objectifs qui en forment l'ossature, puis de proposer un tour d'horizon des initiatives pédagogiques qui s'en revendiquent. Au terme de ce texte, nous exposerons toutefois certaines limites de la métalittératie.

### Des littératies à la métalittératie

De nombreux concepts ont été proposés : dans ce « bouillon de cultures »<sup>ii</sup> (Le Deuff, 2010), la question des combinaisons et différences entre les concepts de littératies informationnelles, médiatiques et numériques ont été passablement abordées (Carlsson, 2019 ; Fantin, 2010 ; Frau-Meigs et al., 2017 ; Koltay, 2011 ; Lau, 2013 ; Leaning, 2019 ; Lee et So, 2014 ; Moeller et al., 2010). Il existe, en outre, une diversification des théories qui décrivent la centralité du Web pour aborder la littératie, qu'il s'agisse de littératie numérique — au singulier (Gilster, 1997) — voire de littératies numériques — au pluriel (Lankshear et Knobel, 2008) —, de multilittératies (Cazden et al., 1996 ; Cope et Kalantzis, 2009 ; The New London Group, 1996), la théorie des littératies multiples (Masny, 2011) ou encore les études sur la nouvelle littératie (*New Literacy Studies*) (Gee, 2005 ; Mills, 2010 ; Street, 1997, 2006) et les nouvelles littératies (Coiro et al., 2008 ; Leu et al., 2011, 2017). S'il était colossal de retracer les évolutions de chacune des littératies, la littératie informationnelle nous semble être une bonne valeur étalon pour illustrer ces évolutions, car elle se situe à l'intersection des différentes littératies.

Initialement, l'« infolettré » (*information literate*) désigne celui qui aurait acquis les caractéristiques de littératie informationnelle et qui serait capable de trouver ce qui est connu ou ce qui peut être connu à propos de tout sujet (Zurkowski, 1974). Au fil des années, les habiletés associées à cette littératie sont précisées, particulièrement dans le *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report* de l'influente *American Library Association (ALA)* (1989),<sup>1</sup> dans lequel on souligne le rôle actif de l'étudiant-e dans la construction des connaissances, ainsi que dans l'identification, la recherche, l'évaluation et l'utilisation de l'information. La proposition est parfois complexifiée en ajoutant certains éléments, notamment dans les « piliers » de la *Society of college, national and university libraries* (SCONUL, 1999)<sup>2</sup>, l'habileté à élaborer des stratégies de localisation de l'information, ainsi qu'à synthétiser et à exploiter l'information existante pour créer de nouvelles connaissances sont ainsi ajoutées. Plus largement, la littératie informationnelle peut être circonscrite autour d'un noyau conceptuel qui comprend la recherche, l'évaluation et l'utilisation/la communication de l'information (Špiranec, 2014). Bien que ce genre de listes d'habiletés aient longtemps prévalu pour décrire la littératie informationnelle, on doit noter qu'une certaine distance a été prise au cours des deux dernières décennies. Au-delà de ces habiletés, d'aucuns ont

---

<sup>1</sup> Organisation états-unienne.

<sup>2</sup> Organisation britannique.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

appelé à développer une littératie qui contribuerait à soutenir l'*empowerment* des apprenant-es (Elmborg, 2012) : l'approche prescriptive qui préside aux listes d'habiletés devrait ainsi céder le pas à une littératie qui privilégie l'agentivité de l'individu, son autonomie d'action dans son contexte qui lui propre (Landøy et al., 2020). Dès lors, les institutions ont adopté à leur tour cette évolution, à l'image de l'*Information literacy group* du *Chartered institute of library and information professionals* (CILIP, au Royaume-Uni) qui a suggéré d'aborder la littératie informationnelle dans le sens des changements évoqués ci-dessus. Le fait d'être infolettré, par l'habileté à penser de façon critique et à poser des jugements nuancés sur les informations trouvées et utilisées, contribue à la prise de décision éclairée, à l'*empowerment* et à la participation à la vie civique (*Information Literacy Group*, 2018).

C'est donc dans ce contexte d'émancipation conceptuelle qu'apparaît notamment la métalittératie (*metaliteracy*). Dans une large recension qui ne visait toutefois pas à l'exhaustivité<sup>iii</sup>, nous avons identifié 138 communications diverses depuis 2000. Le terme n'apparaît pas, dans un premier temps, avec l'acception que nous entendons ici. Par exemple, Watson et Shapiro (1988) décrivaient des *metaliteracy skills* relatives aux compétences langagières, Schirato et Webb (2003) discutent de la réflexivité bourdieusienne sur les limitations qui sont constitutives de la connaissance du soi en tant que métalittératie<sup>iv</sup>, etc. En fait, la première irruption du terme dans le contexte qui nous intéresse ici apparaîtrait sous les plumes de Mackey et Jacobson (2010), avec pour volonté de proposer une mise à jour du concept de littératie informationnelle et des concepts connexes. Plus précisément, nous retenons de ce papier trois éléments centraux : 1) la métalittératie étend les activités de l'infolettré au-delà des traditionnelles habiletés déjà évoquées (à savoir identifier, trouver, évaluer et utiliser l'information), notamment en incluant la création et le partage d'information ; 2) il s'agit d'unifier les différents types de littératie ; il y a un lien à énoncer plus explicitement avec la pensée critique, reprenant ainsi le constat, posé par Elmborg (2012), d'un besoin de développer une littératie informationnelle critique. En effet, tenant compte du fait que les médias sociaux permettent le partage de contenu, les deux auteur-trices suggèrent que le développement de la pensée critique soit pris en compte en amont (c.-à-d. dès la publication ou le partage d'une information).

Dans un article subséquent, proposant de « recadrer la littératie informationnelle en tant que métalittératie » (Mackey et Jacobson, 2011), les auteur-trices définissent la métalittératie comme « un cadre de référence global et autonome qui intègre les technologies émergentes et unifie les différents types de littératures » (p. 62). Tout en rappelant la nécessité de dépasser les littératies pour mieux les rapprocher et de prendre en considération les technologies émergentes et à venir, il s'agissait aussi de poser un certain nombre de principes qui donnent corps au rapprochement avec la pensée critique ; il importe notamment que l'individu soit à même de comprendre le format d'une information et la façon



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

dont elle lui est délivrée, ainsi que d'évaluer le contenu de manière critique. Cette réflexion donnera lieu à la première proposition de classification des buts et objectifs d'apprentissage de la métalittératie (Jacobson et Mackey, 2013).

Il convient d'insister sur le fait que la proposition de métalittératie ne vise pas à définir pas une nouvelle compétence, elle fait plutôt référence à une convergence des littératies, mais avec une singularité significative, à savoir la capacité d'évaluation de l'individu sur ses propres compétences, en particulier celles qui permettent une conscience critique de son propre comportement informationnel dans des environnements collaboratifs et dans les médias sociaux (Mackey et Jacobson, 2014 ; Marzal et Borges, 2017). Rappelons que le préfixe « méta » (μετά en grec) signifie notamment ce qui est « par-delà », de sorte que la métalittératie doit être comprise comme ce qui est requis plus loin que les compétences littératiques de base. Ainsi, la métalittératie accorde un rôle important des compétences métacognitives et autoréflexives dans un environnement d'information de plus en plus complexe (Marzal et Martínez-Cardama, 2020) et qui exige des individus qu'ils soient en mesure d'identifier leurs forces, ainsi que leurs lacunes de telles sortent qu'ils puissent s'engager dans une démarche d'apprentissage. En ce sens, en mettant l'accent sur la réflexivité quant à ses propres compétences, la métalittératie revêt une dimension éducative importante (Mackey et Jacobson, 2014).

En outre, sans pour autant en faire un instrument subversif, il importe de préciser que la posture critique dans la métalittératie est tout à fait assumée. L'ouvrage *Metaliterate Learning for the Post-Truth World* (Mackey et Jacobson, 2019) est d'ailleurs introduit par une citation de Paulo Freire dont la *Pédagogie des opprimés* (Freire, 1974) et la théorie de justice sociale (Freire, 1971) constituent des fondements de la littératie dite critique. Cette dernière, qui a un rôle tout à fait singulier dans l'éventail des littératies, s'inscrit dans une approche émancipatrice de l'éducation, visant à former un·e citoyen·ne apprenant·e en mesure de critiquer et de s'engager dans la société dans la lutte contre les inégalités et la justice sociale (Kretovics, 1985). En cela, il est logique que l'on souligne l'importance pour le métalettré d'être en mesure de comprendre la dimension économique, sociale et politique de l'information et des structures sociales qu'elle implique (Mackey, 2019). À la différence de la multilittératie ou des nouvelles littératies, il nous semble que la proposition métalittératique ne se contente pas de regrouper les littératies, mais vise plutôt à les incorporer et à les mettre en cohérence dans une compétence transversale de haut niveau, déclinée en objectifs d'apprentissage clairs et adaptables.

### **Les buts et objectifs de la métalittératie**

Un premier référentiel (*framework*) de la métalittératie a été proposé en 2013 dans la foulée des premières publications. Celui-ci



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comportait 30 objectifs répartis en quatre buts distincts (Forte et al., 2013), suivi rapidement d'une première mise à jour comportant 32 objectifs (Forte et al., 2014). À la suite de plusieurs actualisations, dont une remodelisation plus importante intervenue en 2018 après expérimentations (Mackey et Jacobson, 2018), 34 objectifs sont désormais proposés autour de quatre buts (tableau 1).



**Tableau 1 : Comparaison synthétique des versions de 2014 et de 2018 des buts et objectifs de la métalittératie, adaptées de Forte et al. (2014) et de Mackey et Jacobson (2018)**

	<b>« Buts et objectifs » selon le modèle de 2013</b>	<b>« Buts et objectifs » selon le modèle de 2018</b>	<b>Différences notables</b>
1 <sup>er</sup> but	Évaluer de manière critique le contenu, y compris le contenu dynamique en ligne qui change et évolue, comme les prépublications d'articles, les blogues et les wikis.	Évaluer activement le contenu médiatique ou informationnel tout en évaluant ses propres biais.	La « forme » de l'information devient secondaire (notamment en raison de la généralisation du Web dynamique et du Web 2.0). Les biais de l'individu (y compris des biais cognitifs) sont inclus. Le nombre d'objectifs passe de cinq à 10, ce qui traduit l'importance accrue de ce but.
2 <sup>e</sup> but	Comprendre les questions relatives à la vie privée, à l'éthique de l'information et à la propriété intellectuelle dans un environnement technologique en mutation.	Respecter la propriété intellectuelle de façon éthique et responsable.	L'économie générale de ce 2 <sup>e</sup> but est similaire. Si l'énoncé n'évoque plus la vie privée, celle-ci n'était toutefois guère dans le détail des objectifs de 2013. Dans la version de 2018, ce 2 <sup>e</sup> but est recentré sur la question de la propriété intellectuelle et la vie privée est désormais abordée dans le 3 <sup>e</sup> but. Ainsi remanié, le nombre d'objectifs reste de sept.
3 <sup>e</sup> but	Partager l'information et collaborer dans une diversité d'environnements participatifs.	Produire et partager de l'information dans des environnements collaboratifs et participatifs.	Le 3 <sup>e</sup> but est réorganisé pour tenir compte du respect de la vie privée. En outre, le rôle de l'internaute est « densifié ». Le statut de <i>producer</i> de l'internaute (Andretta, 2012 ; Bruns, 2009 ; Grinnell, 2009) est reconnu en soulignant le fait que celui peut à la fois partager de l'information ou en produire (voire la « remixer » cf. 2 <sup>e</sup> but). Huit objectifs sont associés à ce 3 <sup>e</sup> but, contre neuf dans la version de 2013.
4 <sup>e</sup> but	Démontrer une capacité à relier les stratégies d'apprentissage et de recherche aux processus d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi qu'aux objectifs personnels, universitaires et professionnels.	Développer des stratégies d'apprentissage pour atteindre ses objectifs personnels et professionnels	L'énoncé du 4 <sup>e</sup> but est passablement simplifié pour marquer l'importance de la formation continue, et ce, peu importe la finalité (c.-à-d. professionnelle ou non). Dans les objectifs, l'autoévaluation et l'autoréflexion restent des éléments importants, mais on insiste désormais sur l'importance de l'adaptabilité. Le nombre d'énoncés passe de 11 à huit.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En outre, chacun de ces objectifs peut être associé à un ou plusieurs de ces quatre domaines :

- le domaine métacognitif : ce que les apprenant·e·s pensent de leur propre pensée (une compréhension réflexive sur comment et pourquoi apprendre, sur ce qu'il·elles savent et ne savent pas, sur leurs idées préconçues et sur comment continuer à apprendre) ;
- le domaine cognitif : ce que les apprenant·e·s devraient savoir après avoir terminé avec succès des activités d'apprentissage (compréhension, organisation, application, évaluation) ;
- le domaine affectif : les changements d'émotions ou d'attitudes des apprenant·e·s grâce à l'engagement dans des activités d'apprentissage ;
- le domaine comportemental : ce que les apprenant·e·s devraient être capables de faire après avoir terminé avec succès des activités d'apprentissage (habiletés, compétences).

Pour chacun de ces domaines, plusieurs pistes de questionnements sont proposées au pédagogue pour stimuler l'autoréflexion des apprenant·es : « connaissez-vous suffisamment bien vos forces et faiblesses afin d'être en mesure d'en tirer avantage ? », « qu'avez-vous appris en collaborant avec vos pairs dans votre équipe ? », etc.

À la différence des autres modèles de littératies, il nous semble relativement facile de bâtir des activités pédagogiques sur la base des buts et objectifs et des différents types de domaines proposés, qui font écho aux outils déjà employés : la progression des apprentissages peut ainsi être aisément suivie en mobilisant des taxonomies cognitives, affectives ou comportementales déjà très employées dans le système éducatif, et ce, à tous les niveaux (p. ex. Anderson et Krathwohl, 2001 ; Bloom, 1969). Il en résulte que, malgré la complexité du modèle, il peut être déclinable aisément sur le terrain éducatif.

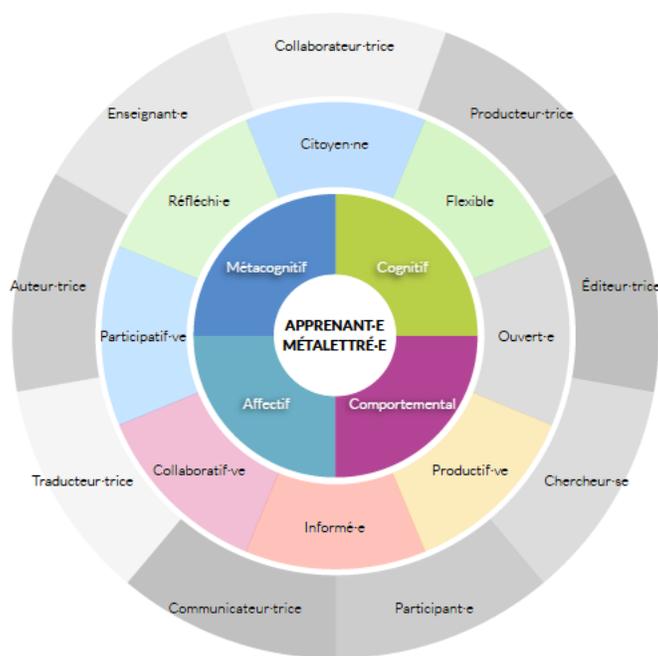
Enfin, en plus de ces deux grandes dimensions (les buts et objectifs d'une part et les domaines d'autre part), le·la métalettré·e est présenté·e à l'aune de son rôle et de ses caractéristiques. Quant au rôle, il s'agit d'appréhender le·la métalettré·e comme un·e apprenant·e, certes, mais qui n'est pas nécessairement un·e élève ou un·e étudiant·e : celui-ci ou celle-là peut être auteur·trice, enseignant·e, chercheur·se, collaborateur·trice, etc. (Mackey et Jacobson, sous presse) Pour chacun des neuf rôles identifiés, plusieurs réflexions sont suggérées pour accompagner le développement d'une métalittératie contextualisée. Enfin, quant aux caractéristiques, huit facettes visent à décrire les différentes sphères dans lesquelles la métalittératie pourrait être mise en œuvre (en tant qu'individu informé, réfléchi, flexible, qui collabore, etc.). Ces



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

différentes caractéristiques sont particulièrement bien développées chez Mackey (2019).

La figure 1, adaptée de Mackey et Jacobson (sous presse), permet de se représenter l'imbrication des différentes dimensions de l'apprenant·e métalétré·e qui peuvent se superposer l'une à l'autre. De l'intérieur vers l'extérieur, on peut y lire : 1) les quatre domaines, 2) les huit caractéristiques, 3) les neuf rôles possibles.



**Figure 1 : Représentation graphique des différentes dimensions de la métalittératie adaptée de Mackey et Jacobson (sous presse)**

### **Des initiatives pédagogiques qui reposent sur la métalittératie**

Plusieurs initiatives nous permettent d'appréhender le rôle potentiel ou observé de la métalittératie, tant « à haut niveau » (politiques publiques et référentiels institutionnels) que dans les pratiques pédagogiques.

À haut niveau, d'abord, nous soulignons le fait que, dans une certaine mesure, le concept de métalittératie a inspiré le plus récent référentiel de l'*Association of College and Research Libraries* (2016)<sup>3</sup>. En

<sup>3</sup> Une branche de l'ALA déjà évoquée



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

effet, ce référentiel de littératie informationnelle, parmi les plus fréquemment mobilisés dans le monde des bibliothèques et de l'enseignement supérieur, s'appuie largement sur le concept de métalittératie : ledit référentiel met notamment l'accent sur la métacognition ou l'autoréflexion critique, notions jugées essentielles pour devenir plus autonomes dans l'écosystème informationnel en constante évolution (ACRL, 2016). Il n'est d'ailleurs pas anodin de constater que Jacobson, à l'origine du concept de métalittératie, était membre de la *task force* ayant contribué au développement du référentiel de l'ACRL. Du reste, l'influence réelle du concept de métalittératie sur le référentiel de l'ACRL demeure relative puisque l'on déplore que les apports de la métalittératie et des concepts qui en découlent aient été amoindris au fil des révisions (Fulkerson et al., 2017). Au Québec, le développement du *Cadre de référence de la compétence numérique* (Gouvernement du Québec, 2019) doit lui aussi aux apports de la métalittératie. Le projet, qui s'est notamment appuyé sur une analyse lexicométrique de 113 référentiels dans le monde et incluant le dernier référentiel de l'ACRL, a pris en considération le phénomène de rapprochement entre les littératies que la métalittératie illustre. D'autre part, nous avons notamment remobilisé des éléments saillants du concept, dont la citoyenneté numérique et le rapport aux droits d'auteur-trices (cf. 1<sup>re</sup> dimension), l'autonomisation et la formation tout au long de la vie (cf. 9<sup>e</sup> dimension), la pensée critique et l'autocritique (cf. 11<sup>e</sup> dimension), la culture informationnelle (cf. 4<sup>e</sup> dimension), etc. Certes, la métalittératie n'a pas été la seule source d'inspiration, mais l'on ne saurait nier l'apport du courant dans lequel s'inscrit la métalittératie pour l'élaboration du *Cadre*.

Par ailleurs, Dunaway (2011) établit des liens entre la métalittératie et la pédagogie connectiviste. Rappelons que le connectivisme (Downes, 2008) est présenté comme une pédagogie réseautée (*network-oriented*) et basée sur le principe selon lequel la connaissance est transmise à travers des réseaux et que l'apprentissage est l'occasion de créer et de transcender ces réseaux. Dunaway (2011) souligne donc des similitudes entre les principes connectivistes de l'apprentissage et des conceptualisations émergentes de la littératie informationnelle (la métalittératie ainsi que la translittératie) et celles-ci suggèrent que le connectivisme fournit un cadre utile pour comprendre l'apprentissage dans le contexte de l'éducation aux littératies.

Au-delà de ces apports, la métalittératie a été l'objet de plusieurs initiatives pédagogiques. Sans pouvoir être exhaustifs, nous en proposons ici quelques-unes qui nous semblent évocatrices et que les pédagogues peuvent reprendre à leur compte pour développer des compétences métalittératiques.

Au chapitre des cours en ligne, les MOOC *Metaliteracy: Empowering Yourself in a Connected World* (O'Brien et al., 2017) et *Empowering Yourself in a Post-Truth World* (Mackey et al., s. d.) sont



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

proposés sur la plateforme *Coursera* : ces deux cours en ligne, ouverts à tous, proposent chacun quatre modules hebdomadaires formant aux compétences informationnelles. Notons aussi que la plateforme de ressources éducatives libres de la *State University of New-York* (SUNY) propose le cours intitulé *iSucceed College Success* (s.d.) : ce cours en ligne, qui vise à guider les nouveaux étudiants dans leur nouvel environnement universitaire, propose 11 modules (p. ex. se fixer des objectifs et gérer son temps, les styles d'apprentissages et les stratégies, etc.) dont le dernier porte spécifiquement sur le développement des compétences métalittéraciques en contexte académique. L'ensemble de ces cours en ligne sont accessibles librement.

Par ailleurs, diverses activités pédagogiques ont été rapportées dans la littérature. Witek et Grettano (2012, 2014), par exemple, ont ainsi proposé une approche pédagogique qui repose sur les médias sociaux pour enseigner la métalittératie, mais aussi pour objectiver dans quelle mesure les médias sociaux ont une influence sur les comportements et les processus de recherche d'informations chez les étudiant-es. Il en ressort que les médias sociaux semblent avoir quatre principaux effets sur les pratiques et les comportements des étudiant-es en matière de compétences informationnelles : l'information parvient désormais aux utilisateurs, le rappel et l'attribution de l'information sont désormais sociaux, l'évaluation est désormais sociale et l'information est désormais ouverte.

Mentionnons aussi le travail de Gibson et Stonebraker (2014) qui présentent une initiative visant à développer l'externalisation ouverte (ou *crowdsourcing*) au sens de Brabham (2013), c'est-à-dire en tant que modèle de résolution de problèmes et de production distribuée qui exploite l'intelligence collective des communautés en ligne. L'université Purdue avait ainsi déployé une instance *CrowdAsk* (une adaptation du logiciel *open source* Question2Answer) auprès des étudiant-es de premier cycle pour trouver des réponses aux questions fréquemment posées en classe. En dépit de son potentiel, l'initiative semble avoir été abandonnée, mais celle-ci mériterait d'être relancée. On pourra alors imaginer qu'un outil de ce genre soit intégré aux environnements numériques d'apprentissage des établissements afin de favoriser le partage d'informations entre les étudiant-es, singulièrement en contexte de distanciation où l'intégration des étudiant-es constitue un défi évident.

Mentionnons aussi les systèmes de « badges » qui ont été développés par les équipes de Jacobson et Mackey (Affinito et al., 2017 ; Jacobson et O'Brien, 2015) : ces badges numériques, qui sont adaptés des buts et objectifs de la métalittératie, constituent un système de reconnaissance des acquis dans les programmes de formation des enseignants du SUNY et visent à renforcer la capacité des étudiant-es à agir de manière responsable en tant que citoyen·nes numériques. Dans le but de développer les compétences énoncées dans le *Cadre de référence de la compétence numérique* et qui ont été intégrées au nouveau



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante* du Québec (Gouvernement du Québec, 2020), l'implantation d'un tel système serait la bienvenue pour assurer le suivi du développement des compétences.

Enfin, Brungard et Klucsevsek (2019) suggèrent quant à elles de s'appuyer sur la métalittératie et ses quatre domaines d'intervention afin de développer la littératie scientifique des apprenant-es. Dans le contexte de pandémie de COVID-19 et en raison des phénomènes d'« infodémie » (Cinelli et al., 2020 ; Monnier, 2020 ; Orso et al., 2020) et de théories complotistes qui en découlent, l'aptitude à « lire et comprendre [*to read and understanding*] des articles qui portent sur la science dans la presse populaire afin d'être en mesure d'engager une conversation sociale sur la validité des résultats » (National Research Council, 1996, p. 22) est devenue cruciale. La souplesse conceptuelle de la métalittératie permet ainsi de la mettre en relation avec des dimensions de la méthode scientifique et d'engager ses étudiant-es dans l'évaluation d'informations scientifiques et de prendre part aux discussions scientifiques, notamment sur les réseaux sociaux, par l'enquête, la discussion et la réflexion critique.

### **Des limites conceptuelles et empiriques de la métalittératie**

Bien que la métalittératie ait été peu mobilisée en langue française (autant comme concept à l'étude qu'instrument pédagogique), Aillierie (2015) en a fait l'appréciation suivante :

[La proposition de métalittératie] qui vise à fédérer les différents cadres existants tout en les rapportant à la réalité des pratiques numériques individuelles, est pertinente. La force de cette proposition ne repose pas tant sur l'objectif de formation des apprenants à devenir des producteurs d'information actifs et critiques. Elle réside surtout dans sa nature collective, pluridisciplinaire et transmédia. Une invitation à expérimenter *in situ* et, peut-être, à faire évoluer le modèle. (paragr. 7)

Depuis ce texte, la recommandation a été suivie : la métalittératie a effectivement été expérimentée et la modélisation a évolué. Il n'en demeure pas moins que l'ancrage empirique du concept reste laborieux et les données probantes plutôt limitées. En fin de compte, que ce soit en français ou anglais, le recours au concept de métalittératie reste très marginal et celui-ci ne semble pas être en voie de s'imposer aux plus traditionnelles littératies informationnelle, médiatique ou numérique, ou encore face au concept plutôt flou de nouvelles littératies. Cependant, et peu importe l'adoption ou non du concept de métalittératie, l'on aurait tort de se limiter au débat sémantique, car c'est davantage le *corpus* d'habiletés et d'attitudes associé aux littératies qui importe. La métalittératie



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

n'évacue pas les autres littératies : elle les met en dialogue, elle ne les dépasse pas, et les nourrit.

Sur le plan de la recherche, on ne peut que déplorer le manque de données empiriques qui permettraient de : 1) éprouver de façon plus systématique la plus-value du cadre conceptuel métalittéracie en comparaison aux autres concepts, particulièrement les modèles de littératies plus traditionnelles ; 2) recenser et discuter sur la base de données de recherche les différentes initiatives pédagogiques qui se revendiquent la métalittéracie.

### Conclusion

Depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle, les cadres conceptuels relatifs aux littératies informationnelles, numériques, médiatiques, etc. connaissent un double phénomène : des forces centrifuges conduisent à une multiplication des littératies pour faire face aux médias émergents, tandis que des forces centripètes tendent à regrouper ces différentes littératies. Proposée au tournant des années 2010, la métalittéracie constitue un cadre utile pour prendre en considération l'accélération de la mutation des médias et donner corps au constat selon lequel « les littératies informationnelles, médiatiques et numériques sont en train de rassembler leurs forces » (Le Deuff, 2011, p. 80). La modélisation de la métalittéracie se distancie des référentiels de compétences linéaires et suggère le profil d'un-e apprenant-e métalettré-e complexe au sens qu'elle décrit des buts et objectifs d'apprentissages, des caractéristiques et des rôles. Le raffinement de ce modèle et le fait qu'il répond aux enjeux des « compétences du 21<sup>e</sup> siècle » peuvent expliquer pourquoi il a inspiré le nouveau référentiel de l'ACRL, et dans une certaine mesure, le *Cadre de la compétence numérique* québécois. En outre, le soin apporté aux différents objectifs a permis de faire naître des initiatives pédagogiques intéressantes ; toutefois, une étude rigoureuse de ces dernières manque encore, ce qui entrave une adoption plus large du concept.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Affinito, S., Forte, M., Gardner-Athey, K., Jacobson, T. et O'Brien, K. (2017, 1 juin). *Metaliteracy Badging Meets Teacher Education: Collaborative Customization for Open SUNY* [communication orale]. Conference on Instruction & Technology, Oneonta, NY, États-Unis.
- Aillerie, K. (2015). Thomas P. Mackey et Trudi E. Jacobson (2014). *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago, ALA Neal-Schuman. *Communication*, 33(2), 1-4. <https://doi.org/10/gh2zjc>
- American Library Association (ALA). (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. <https://web.archive.org/web/20200801140631/http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Ananiadou, K. et Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>.
- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Andretta, S. (2012). Web 2.0 : From Information Literacy to Transliteracy. Dans P. Godwin et J. Parker (dir.), *Information Literacy Beyond Library* (p. 53-64). Facet Publishing.
- Association of College and Research Libraries (ACRL). (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. American Library Association (ALA). <https://web.archive.org/web/20200801140410/http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Babino, A. et Stewart, M. A. (2020). Literacies. Dans A. Babino et M. A. Stewart (dir.), *Radicalizing Literacies and Languaging : A Framework toward Dismantling the Mono-Mainstream Assumption* (p. 31-70). Springer International Publishing.
- Bloom, B. S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Éducation nouvelle.
- Brabham, D. C. (2013). *Crowdsourcing*. The MIT Press.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Brungard, A. B. et Klucsevsek, K. (2019). Constructing Scientific Literacy through Metaliteracy. Dans T. P. Mackey et T. E. Jacobson (dir.), *Metaliterate Learning for the Post-Truth World* (p. 81-102). ALA Neal-Schuman.
- Bruns, A. (2009, septembre). *From Prosumer to Producer: Understanding User-Led Content Creation*. Transforming Audiences.
- Carlsson, U. (2019). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age: A Question of Democracy*. UNESCO.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S. et Nakata, M. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Cinelli, M., Quattrociochi, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoli, E., Schmidt, A. L., Zola, P., Zollo, F. et Scala, A. (2020, 10 mars). The COVID-19 Social Media Infodemic. *Scientific Reports*, 10(1), 1-10. <http://arxiv.org/abs/2003.05004>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. et Leu, D. J. (2008). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. Dans J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear et D. J. Leu (dir.), *Handbook of research on new literacies* (p.1-22). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies" : New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10/gf7jwb>
- Downes, S. (2008). Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), 6.
- Dunaway, M. K. (2011). Connectivism: Learning Theory and Pedagogical Practice for Networked Information Landscapes. *Reference Services Review*, 39(4), 675-685. <https://doi.org/10/bf5cqn>
- 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). Association of College & Research Libraries.
- Fantin, M. (2010). Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(4), 10-15. <https://doi.org/10/br7b8r>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Forte, M., Jacobson, T. E., Mackey, T. P., O'Keeffe, E. et Stone, K. (2013, 19 juillet). *Developing Metaliterate Learners*. Metaliteracy. <https://web.archive.org/web/20131006101143/https://metaliteracy.org/learning-objectives/>
- Forte, M., Jacobson, T. E., Mackey, T. P., O'Keeffe, E. et Stone, K. (2014, 11 septembre). *Metaliteracy Goals and Learning Objectives*. Metaliteracy. <https://web.archive.org/web/20200801185643/https://metaliteracy.org/learning-objectives/2014-metaliteracy-goals-and-learning-objectives/>
- Frau-Meigs, D., Velez, I. et Michel, J. F. (2017). *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe: Cross-Country Comparisons*. Routledge.
- Freire, P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution*. Éditions Maspéro.
- Fulkerson, D. M., Ariew, S. A. et Jacobson, T. (2017). Revisiting Metacognition and Metaliteracy in the ACRL Framework. *Information Literacy*, 11(1), 21.
- Gee, J. P. (2005). The New Literacy Studies: From 'socially Situated' to the Work. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, 2, 177-194.
- Gibson, C. et Stonebraker, I. (2014). Improving Instruction: Metaliteracy through Crowdsourcing in the Classroom. *Libraries Faculty and Staff Presentations- Purdue e-pub*, 78. [https://docs.lib.purdue.edu/lib\\_fspres/78](https://docs.lib.purdue.edu/lib_fspres/78)
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Pub.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignant.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignant.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference/>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Grinnell, C. K. (2009). From Consumer to Prosumer to Producer: Who Keeps Shifting My Paradigm ? (we Do!). *Public Culture*, 21(3), 577-598. <https://doi.org/10/dw2zt8>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Akyempong, K. et Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Information Literacy Group. (2018). *Definition of Information Literacy 2018*. CILIP. <https://web.archive.org/web/20200731024139/https://infolit.org.uk/DefinitionCILIP2018.pdf>
- Jacobson, T. E. et Mackey, T. P. (2013, 12 mars). *Goals and Learning Objectives*. Metaliteracy. <https://metaliteracy.org/learning-objectives/>
- Jacobson, T. E. et O'Brien, K. (2015). *Developing a Digital Badging System for Metaliteracy*. Librarians' Information Literacy Annual Conference.
- Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. <https://doi.org/10/b4smqw>
- Kretovics, J. R. (1985). Critical Literacy: Challenging the Assumptions of Mainstream Educational Theory. *Journal of Education*, 167(2), 50-62. <https://doi.org/10/gg44gx>
- Landøy, A., Popa, D. et Repanovici, A. (2020). Basic Concepts in Information Literacy. Dans A. Landøy, D. Popa et A. Repanovici (dir.), *Collaboration in Designing a Pedagogical Approach in Information Literacy* (p. 23-38). Springer International Publishing.
- Lankshear, C. et Knobel, M. (2008). *Digital Literacie : Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang.
- Lau, J. (2013). *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy*. Citeseer.
- 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). 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*. FYP Editions.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Leaning, M. (2019). An Approach to Digital Literacy through the Integration of Media and Information Literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13. <https://doi.org/10/ghw3t6>
- Lee, A. et So, C. (2014). Media Literacy and Information Literacy: Similarities and Differences. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 22(1). <https://doi.org/10/tmc>
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. et Henry, L. A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/002205741719700202>
- Leu, D. J., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., Kennedy, C. et Forzani, E. (2011). The New Literacies of Online Reading Comprehension: Expanding the Literacy and Learning Curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1598/JAAL.55.1.1>
- Mackey, T. P. (2019). Empowering Metaliterate Learners for the Post-Truth World. Dans T. P. Mackey et T. E. Jacobson (dir.), *Metaliterate Learning for the Post-Truth World* (p. 1-32). ALA Neal-Schuman.
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (sous presse). *Metaliteracy in a Connected World: Developing Learners as Producers*. ALA Neal-Schuman.
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2010). *Re-Conceptualizing Information Literacy as a Metaliteracy for Social Media*. CoLIS 2010: Unity in Diversity.
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78. <https://doi.org/10/gfqzcm>
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2014). *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. ALA Neal-Schuman.
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2018, 11 avril). *Goals and Learning Objectives*. Metaliteracy. <https://metaliteracy.org/learning-objectives/>
- Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2019). *Metaliterate Learning for the Post-Truth World*. ALA Neal-Schuman.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Mackey, T. P., O'Brien, K. et Jacobson, T. E. (s. d.). *Empowering Yourself in a Post-Truth World*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/empowering-yourself-post-truth-world>
- Marzal, M. Á. et Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista española de Documentación Científica*, 40(3), 184. <https://doi.org/10/ghvbcd>
- Marzal, M. Á. et Martínez-Cardama, S. (2020). Clasificación de la investigación académica en Metaliteracy. *Revista Española de Documentación Científica*, 43(4), e279-e279. <https://doi.org/10/ghzvzk>
- Masny, D. (2011). Multiple literacies theory: Exploring futures. *Policy Futures in Education*, 9(4), 494-504.
- Mills, K. A. (2010). A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10/cr4nx9>
- Moeller, S., Joseph, A., Lau, J. et Carbo, T. (2010). *Towards Media and Information Literacy Indicators*. UNESCO. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-media-and-information-literacy-indicators.pdf>
- Monnier, A. (2020). COVID-19 : de la pandémie à l'infodémie et la chasse aux fake news. *Recherches & éducations*, (hors-série). <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/9898>
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards : Observe, Interact, Change, Learn*. National Academy Press.
- O'Brien, K., Forte, M., Mackey, T. P. et Jacobson, T. E. (2017). *Metaliteracy: Empowering Yourself in a Connected World*. Coursera. <https://www.coursera.org/learn/metaliteracy>
- Office québécois de la langue française. (2002). *Littératie*. Le Grand Dictionnaire terminologique. [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8363201](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201)
- Orso, D., Federici, N., Copetti, R., Vetrugno, L. et Bove, T. (2020). Infodemic and the Spread of Fake News in the COVID-19-Era. *European Journal of Emergency Medicine*, 27(5), 327-328. <https://doi.org/10/gg4q9d>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Oxford English Dictionary. (s. d.). *Literacy*. Oxford University Press.  
<http://www.oed.com/view/Entry/109054>
- Pellegrino, J. W., Hilton, M. L. et National Research Council (U.S.) (2012).  
*Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press.
- Schirato, T. et Webb, J. (2003). Bourdieu's Concept of Reflexivity as Metaliteracy. *Cultural Studies*, 17(3-4), 539-553.  
<https://doi.org/10/btqch2>
- Society of College, National and University Libraries (SCONUL). (1999).  
*Information Skills in Higher Education: A SCONUL Position Paper*. Society of College, National and University Libraries.  
[https://web.archive.org/web/20200724175202/https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven\\_pillars2.pdf](https://web.archive.org/web/20200724175202/https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf)
- 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.  
<https://doi.org/10/gg44js>
- State University of New York (SUNY). (s. d.). *iSucceed College Success*. SUNY OER Services. <https://oer.suny.edu/courses/isucceed-college-success/>
- Street, B. (1997). The Implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in education*, 31(3), 45-59.  
<https://doi.org/10/dvb4qp>
- Street, B. (2006). Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies. *Media Anthropology Network*, 17, 1-15.
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.  
<https://doi.org/10/gf8c8b>
- Trilling, B. et Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Wiley.
- UNESCO. (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Watson, R. et Shapiro, J. (1988). Discourse from Home to School. *Applied Psychology*, 37(4), 395-409. <https://doi.org/10/cc95kd>
- Witek, D. et Grettano, T. (2012). Information Literacy on Facebook : An Analysis. *Reference Services Review*, 40(2), 242-257. <https://doi.org/10/gg44hf>
- Witek, D. et Grettano, T. (2014). Teaching Metaliteracy: A New Paradigm in Action. *Reference Services Review*, 42(2), 188-208. <https://doi.org/10/gg44hj>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education*. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum. [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)
- Zurkowski, P. G. (1974). The Information Service Environment Relationships and Priorities. *Related Paper No. 5 (no NCLIS-NPLIS-5) (p. 30)*. *National Commission on Libraries and Information Science*. <https://eric.ed.gov/?id=ED100391>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

---

<sup>i</sup> Le concept de compétences du 21<sup>e</sup> siècle est assez mouvant, mais de nombreux documents qui les revendiquent présentent les littératies comme étant des compétences centrales (p. ex. Ananiadou et Claro, 2009 ; Pellegrino et al., 2012 ; World Economic Forum, 2015)

<sup>ii</sup> Rappelons qu'une partie importante de littérature francophone parle de « cultures » (informationnelle, médiatique, etc.) plutôt que de littératies.

<sup>iii</sup> Le concept de *metaliteracy* a été l'objet de traductions dans d'autres langues que le français. Le site [metaliteracy.org](http://metaliteracy.org) identifie des traductions en afrikaans, en italien, en portugais et en espagnol (quoique la définition du concept soit aussi traduite en tswana, aucun terme *ad hoc* n'a été proposé). Les termes dans chacune de ces langues (soit *metaliteracy*, métalittératie, *metageletterdheid*, *metalfabetizzazione*, *meta-alfabetización*, *metaalfabetización*, *metaletramento*) ont été recherchés dans les titres et mots-clés des publications parues après 2000 et recensées dans les bases *Google Scholar*, *Microsoft Academia*, *SCOPUS*, *Web of science*, et *Crossref*. Au terme de cette revue, les résultats ont été recoupées pour constituer une bibliothèque partagée accessible au <https://www.zotero.org/groups/2729412/>.

<sup>iv</sup> En dépit de cet écart, on peut toutefois noter la pertinence de la pensée de Bourdieu pour aborder les littératies dans leur très large diversité. Récemment, nous suggérons ainsi d'adopter la dimension culturelle que l'on retrouve dans les cultures informationnelles, médiatiques ou numériques pour penser les littératies. Le fait de les penser en tant que culture nous permet en effet de les comprendre davantage en tant que capital culturel, au sens là aussi bourdieusien du concept, c'est-à-dire comme facteur d'intégration (ou, au contraire, d'exclusion) de l'individu à la société.