

Retour sur le Référentiel de l'ACRL avec ceux qui l'ont créé : entretien avec Trudi Jacobson et Craig Gibson

Jean-Michel Lapointe

Volume 7, 2021

Special Focus on Refusing Crisis Narratives

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1084788ar>
DOI: <https://doi.org/10.33137/cjalrcbu.v7.37565>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Association of Professional Academic Librarians / Association
Canadienne des Bibliothécaires en Enseignement Supérieur

ISSN

2369-937X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Lapointe, J.-M. (2021). Retour sur le Référentiel de l'ACRL avec ceux qui l'ont
créé : entretien avec Trudi Jacobson et Craig Gibson. *Canadian Journal of
Academic Librarianship / Revue canadienne de bibliothéconomie universitaire*, 7,
1–21. <https://doi.org/10.33137/cjalrcbu.v7.37565>

Article abstract

This interview with the two U.S. librarians who co-chaired the Task Force that led to the creation of the Association of College & Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education (ACRL 2016) revisits the process of its creation as well as the reception this document has received five years after its inception. The authors retrace the main conceptual debates that have shaped the Framework and propose a typology of contemporary currents in information literacy, providing insight into the issues that inform the evolution of different conceptions of the pedagogical role of librarians in higher education from yesterday until today. The original interview took place in English.

© Jean-Michel Lapointe, 2021



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

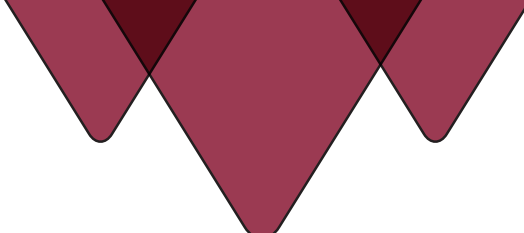
<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Retour sur le *Référentiel* de l'ACRL avec ceux qui l'ont créé : entretien avec Trudi Jacobson et Craig Gibson

Jean-Michel Lapointe

Université du Québec à Montréal

Craig Gibson

Ohio State University Libraries

Trudi Jacobson

University at Albany

RÉSUMÉ

Cet entretien avec les deux bibliothécaires américains qui ont coprésidé le groupe de travail qui a mené à la création du Référentiel de littératie informationnelle en enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL 2016) revient sur la démarche de création ainsi que la réception qu'a connu ce document depuis sa publication il y a cinq ans. Les auteurs rappellent les principaux débats conceptuels qui ont façonné le Référentiel et proposent une typologie des courants actuels de la littératie informationnelle, donnant ainsi à voir les enjeux qui informent l'évolution des différentes conceptions du rôle pédagogique des bibliothécaires dans le milieu de l'enseignement supérieur d'hier à aujourd'hui. Cet entretien est une traduction en français de la version originale en langue anglaise.

Mots-clés : bibliothèques universitaires · compétences informationnelles · littératie informationnelle · métalittératie · Référentiel de l'ACRL

ABSTRACT

This interview with the two U.S. librarians who co-chaired the Task Force that led to the creation of the Association of College & Research Libraries' Framework for Information Literacy for Higher Education (ACRL 2016) revisits the process of its creation as well as the reception this document has received five years after its inception. The authors retrace the main conceptual debates that have shaped the Framework and propose a typology of contemporary currents in information

literacy, providing insight into the issues that inform the evolution of different conceptions of the pedagogical role of librarians in higher education from yesterday until today. The original interview took place in English.

Keywords: *academic libraries · ACRL Framework · information literacy · metaliteracy*

PEU après avoir démarré un projet de recherche sur les traductions françaises du concept polysémique d'*information literacy*, j'ai fait la connaissance de Trudi Jacobson. Cette bibliothécaire émérite et directrice du département de littératie informationnelle¹ à la University at Albany (SUNY) participait, comme moi, à l'édition 2019 de la WikiConference North America à Cambridge, au Massachusetts. Notre rencontre tombait à point nommé puisque Trudi a coprésidé de 2012 à 2015 le groupe de travail mandaté par l'Association of College & Research Libraries (ACRL) pour créer le *Framework for Information Literacy for Higher Education* (ACRL 2016) visant à supplanter l'*Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL 2000)². J'en étais alors venu à penser que la version française du nouveau référentiel, *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur* (PDCI 2016), souffrait peut-être d'une traduction inadéquate, ce que je lui ai expliqué afin de bénéficier de son éclairage.

Dans le cadre proposé par la *Norme* de l'ACRL de 2000, la littératie informationnelle était conçue comme un ensemble de compétences génériques valables dans tous les contextes. À cette époque, il était tout à fait juste que le groupe de travail mandaté pour traduire ce document choisisse de rendre le concept d'*information literacy* par l'expression « compétences informationnelles », qui se retrouve dans le titre de la traduction : *Norme sur les compétences informationnelles pour l'enseignement supérieur de l'ACRL* (CRÉPUQ 2005). Or, le nouveau *Référentiel* repose sur d'autres bases théoriques qui, comme on le lira dans cet entretien, visent explicitement à se distancier d'une approche par compétences (*skills-based approach*) afin de lui substituer un modèle « plus critique et plus réflexif reposant sur des fondements conceptuels ». Dès lors, est-il encore judicieux de parler de « compétences

1. Nous utilisons dans ce texte la traduction littérale « littératie informationnelle » pour rendre compte du concept d'*information literacy*. Ce choix présente au moins trois avantages : 1) il évite toute ambiguïté interprétative, 2) il n'assigne pas le concept à une théorisation spécifique de l'*information literacy* et, finalement, 3) il préserve l'utilisation du terme « littératie », ce qui permet de rester dans le giron des études sur la littératie. Ainsi, bien que la traduction officielle du *Référentiel* de l'ACRL (PDCI 2016) emploie l'expression « compétences informationnelles », nous préférons pour ces trois raisons l'expression « littératie informationnelle ».

2. Nous reprenons ici et dans la suite du texte l'intitulé de la traduction officielle de l'*Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ACRL 2000) produite par le Groupe de travail sur la formation documentaire du Sous-comité des bibliothèques de la défunte Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CRÉPUQ 2005). En anglais, les *Standards* est le titre abrégé de ce document, auquel nous référons en français par la *Norme*.

informationnelles » pour rendre compte de l'évolution du concept central qui informe nos pratiques éducatives? Se pourrait-il que maintenir cette traduction empêche les bibliothécaires du milieu postsecondaires de la francophonie d'appréhender ce que devient la littérature informationnelle dans le contexte du nouveau *Référentiel* ?

Dans l'espoir qu'elle puisse m'aider à y voir plus clair, j'ai demandé à Trudi Jacobson de m'expliquer la nature de son travail au sein du groupe de travail de l'ACRL, en plus de revenir sur les débats et les idées qui ont façonné le nouveau *Référentiel* tel que nous le connaissons aujourd'hui. Cette conversation s'est avérée très instructive et méritait d'être poursuivie par courriel en vue d'une publication en bonne et due forme. C'est ce que nous avons fait quelques mois plus tard, profitant de l'occasion pour enrichir nos échanges de la présence du coprésident de ce même groupe de travail, Craig Gibson, professeur et coordonnateur des programmes de développement professionnel aux bibliothèques de la Ohio State University. Cinq ans après l'adoption officielle du nouveau *Référentiel* en janvier 2016, je leur ai demandé de revenir sur le processus d'élaboration de ce document, de partager leurs réflexions sur la réception qu'il a connu jusqu'ici et, finalement, de discuter des futurs possibles de la littérature informationnelle au sein du milieu de l'enseignement supérieur. Cet entretien a eu lieu par courriel au cours du mois de mai 2020. Leurs réponses sont écrites à quatre mains.

Les notes de bas de page qui accompagnent le texte sont de mon cru et visent à expliciter les choix de traduction et à clarifier la terminologie employée par Gibson et Jacobson³.

Question : Le *Référentiel de littérature informationnelle en enseignement supérieur de l'Association of College and Research Libraries* a été long à élaborer. Pourriez-vous revenir sur ce processus et nous signaler les principaux défis auxquels vous avez été confrontés en tant que coprésidents du Groupe de travail du *Référentiel* ?

Réponse : Les défis auxquels a été confronté le groupe de travail sur la *Norme sur les compétences informationnelles pour l'enseignement supérieur de l'ACRL* découlaient principalement des opinions très divergentes des membres de l'ACRL sur l'orientation que devaient prendre nos travaux. Certains souhaitaient une mise à jour mineure de la *Norme* de 2000, tandis que d'autres étaient favorables à la création d'un document totalement nouveau. Ces tensions se sont manifestées tout au long du processus. Trudi a fait partie du groupe de travail de l'ACRL chargé de la révision de la *Norme* (2011-2012), qui a précédé le groupe de travail que nous avons coprésidé. Ce précédent

3. Je tiens à remercier Myriam Andrée Botino, Anne-Frédérique Champoux et Karen Nicholson pour leurs commentaires et suggestions sur des versions antérieures de cette traduction.

groupe, présidé par Ellysa Stern Cahoy des bibliothèques de la Penn State University, était chargé de déterminer s'il était nécessaire de réviser la *Norme* (ACRL 2000). La *Norme* a été adoptée il y a plus de dix ans et l'environnement informationnel a considérablement changé depuis. Le groupe de travail chargé de la révision devait formuler une recommandation sur ce qu'il convenait de faire ; la *Norme* devait-elle être maintenue en l'état, révisée ou abrogée ? Ce groupe a beaucoup étudié d'autres modèles de littératie informationnelle, tels que les *Normes pour les apprenant-e-s du 21^e siècle* (*Standards for the 21st-Century Learner*, American Association of School Librarians 2011) et ce qui était alors le nouveau modèle de la SCONUL, soit les *Sept piliers de la littératie informationnelle* (*The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education*, SCONUL Working Group on Information Literacy 2011).

La recommandation officielle du précédent groupe de travail chargé de la révision était que la *Norme* soit révisée en profondeur, mais les nombreuses discussions au sein de notre groupe de travail étaient plutôt en faveur de son abolition. Les recommandations finales de changement ont porté sur les éléments suivants :

- viser la simplicité ;
- être compréhensible et éviter le jargon bibliothéconomique ;
- inclure des objectifs d'apprentissage affectifs ou émotionnels ;
- dissocier l'information de ses supports d'inscription ;
- considérer les étudiant-e-s en tant que créateurs et créatrices de contenu ;
- considérer les étudiant-e-s en tant que consommateurs et consommatrices de contenu ;
- s'inscrire dans la continuité des *Normes pour les apprenant-e-s du 21^e siècle* (American Association of School Librarians 2011).

Le nouveau groupe de travail que nous avons coprésidé a reçu le mandat suivant :

Actualiser la *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur* afin qu'elle reflète la réflexion actuelle sur des questions telles que la création et la diffusion des connaissances, l'évolution de l'environnement mondial de l'enseignement supérieur et de l'apprentissage, le passage de la littératie informationnelle à la fluidité informationnelle⁴, et l'élargissement de la définition de la littératie informationnelle afin d'inclure plusieurs formes de littératie, telles que la translittératie, la littératie médiatique, la littératie numérique, etc.

Un effort important a été fait pour représenter un large éventail de parties prenantes du milieu de l'enseignement supérieur, de sorte que non seulement les bibliothécaires

4. L'expression *information technology fluency*, ou *IT fluency*, a émergé à la fin des années 1990 dans le milieu des technologies de l'information et est discutée dans l'introduction de la *Norme* (ACRL 2000, CRÉPUQ 2005). Elle dénote une aisance à passer d'une technologie de l'information à une autre et, par extension, à recourir à diverses formes de littératie reposant sur l'usage des technologies.

ont été invités à y adhérer, mais aussi les membres des associations éducatives que nous avons jugées pertinentes (Middle States Commission, Coalition for Networked Information, Institute for Evidence-Based Change) et les personnes représentant d'autres fonctions éducatives (direction du développement technologique et direction de centres de pédagogie). Bien que certains des non-bibliothécaires n'aient pas pu participer à l'ensemble du processus, leur expertise a été très utile. Les bibliothécaires provenaient de différentes régions géographiques et différents types d'institutions, ainsi que différents domaines d'expertise en matière de littératie informationnelle. Nous avions au sein de l'équipe un enseignant-chercheur en bibliothéconomie et sciences de l'information, qui se concentrait sur la bibliothéconomie scolaire. Quelques mois après que notre groupe a débuté le travail, deux autres collègues provenant d'établissements universitaires se sont joints à nous. Au départ, nous n'étions que des bibliothécaires exerçant en milieu universitaire, dont une personne travaillant dans un collège offrant des programmes d'une durée de deux ans.

Il nous est très vite apparu évident que tout nouveau document que nous pourrions développer devait se nourrir largement de l'intelligence collective des bibliothécaires, en particulier des membres de l'ACRL. Les idées qui ont émergé au sein du groupe de travail ont d'abord été mises à l'épreuve par d'autres membres du groupe, puis plus généralement via les multiples versions de travail qu'a connues le processus de rédaction du *Référentiel*. Le grand avantage de cette approche a été de l'utiliser comme un processus éducatif à part entière où les bibliothécaires universitaires faisaient émerger de nombreux présupposés concernant les concepts et les pratiques de la littératie informationnelle, encourageant ainsi des débats souvent vigoureux et sains. Mais le groupe de travail devait ensuite produire un document qui organiserait de façon cohérente les nombreuses perspectives et points de vue issus des centaines de commentaires proposés. La quantité impressionnante de commentaires était un défi permanent. Nous avons reçu plus de 700 pages de commentaires à partir desquels les membres du groupe de travail ont tenté de cerner les grandes tendances et les thèmes communs. Les points de vue divergents qui ont émergé ont mis en lumière un large éventail de conceptions des pratiques pédagogiques au sein de la profession, ainsi qu'une diversité d'enjeux liés à l'identité professionnelle des bibliothécaires quant à leur rôle éducatif. Quelques critiques virulents ont parfois voulu abandonner le processus, mais le groupe de travail est parvenu à franchir les étapes cruciales de son mandat, et ce, en sollicitant des commentaires tout au long du processus de manière aussi ouverte et transparente que possible.

Les membres du groupe de travail se sont réunis pour la première fois en juin 2013, lors de la conférence annuelle de l'American Library Association (ALA) à

Chicago, et ont tenu quelques réunions en personne ainsi que des forums en ligne lors des conférences suivantes de l'ALA ; une réunion de deux jours a également eu lieu à Chicago en avril 2014. Nous nous sommes principalement réunis par téléconférence et avons utilisé une plateforme en ligne pour rédiger les ébauches, lister les ressources, etc.

Il était parfois difficile de suivre le fil de la conversation, tant il y avait d'éléments à considérer. Lorsque nécessaire, de petits groupes se sont attaqués à des sections particulières, ou des bénévoles se sont vu confier certaines responsabilités. À titre d'exemple, un membre du groupe a rassemblé et organisé tous les commentaires que nous avons reçus de plusieurs sources différentes, y compris des médias sociaux.

Les premières discussions du groupe ont porté sur la nature de notre mandat et sur sa signification exacte. Nous fallait-il produire une mise à jour mineure de la *Norme sur les compétences informationnelles* ? Ou était-il préférable de proposer une révision substantielle qui tiendrait compte à la fois des changements plus vastes et plus profonds de l'environnement informationnel, de l'évolution des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, mais aussi des approches plus ouvertes et plus inclusives des diverses parties prenantes qui caractérisent le milieu postsecondaire ? En tant que co-président et co-présidente, nous avons encouragé dès le départ le groupe de travail à penser la littératie informationnelle dans une perspective élargie, ce qui a eu pour effet d'orienter rapidement la conversation au-delà d'une simple mise à jour de la *Norme* pour lui préférer le développement d'un cadre de référence plus ouvert.

Nous avons également encouragé le groupe à tirer profit des connaissances et de l'expertise de Lori Townsend, l'une des membres du groupe de travail. Elle et plusieurs collègues ont participé à une étude menée avec la méthode Delphi pour identifier les concepts fondamentaux qui permettent de transformer la perspective des étudiant-e-s (Townsend, Brunetti et Hofer 2011). Ils ont utilisé le modèle des concepts-seuils⁵ pour relever les principaux problèmes d'apprentissage qu'éprouvent les étudiant-e-s pour maîtriser un savoir disciplinaire. Ce modèle innovant a été développé par les leaders du milieu de l'éducation au Royaume-Uni et dans d'autres pays (Meyer et Land 2005). Une grande partie des discussions au sein du groupe de travail, et plus généralement au sein de la communauté bibliothéconomique, se sont concentrées sur les concepts-seuils et le défi de les intégrer au sein des pratiques pédagogiques existantes.

5. Les concepts-seuils (*threshold concepts*) seront appelés des « fondements » (*frames*) dans la version finale du *Référentiel* (PDCI 2016). Dans la préface de l'ouvrage collectif *Metaliteracy in Practice*, on peut lire que « L'intégration des concepts-seuils a marqué un net changement par rapport à l'approche par compétences [*skills-based approach*] que l'on trouve dans la *Norme* de l'ACRL » (Jacobson, Trudi et Thomas Mackey (dir.). 2016. *Metaliteracy in Practice*. Chicago : ALA Neal-Schuman, p. xviii, nous traduisons).

Nous avons décidé de choisir un cadre de référence comme structure organisatrice. Les éléments constitutifs de ce cadre sont les fondements s'appuyant sur de grandes idées — les concepts-seuils —, les pratiques de savoir⁶ et les dispositions. Nous avons également abordé l'importance de la métacognition (tiré du cadre conceptuel sur la métalittératie développée par Trudi Jacobson et Tom Mackey), mais aussi le rôle émergent des étudiant-e-s en tant que créateurs et créatrices plutôt que simples consommateurs et consommatrices d'informations (une autre idée provenant de la métalittératie ; Mackey et Jacobson 2011).

Après quelques mois, nous avons commencé à nous rencontrer très régulièrement, toutes les semaines ou deux, et cela a été bénéfique. Mais c'était un processus extrêmement complexe : alors que nous préparions des documents à soumettre à la communauté, nous nous efforcions de tenir compte des réactions aux versions précédentes, en plus des suggestions générales sur la direction que nous devrions prendre. Une partie du projet qui a très bien fonctionné a impliqué de petits sous-groupes issus du groupe de travail qui se sont attaqués à la formulation des différents fondements. Une fois ces textes de travail rédigés, nous les soumettions à l'ensemble du groupe pour commentaires et révisions.

Question : La métalittératie est une innovation conceptuelle importante qui invite à élargir la signification de ce qu'est ou de ce que pourrait devenir la littératie informationnelle. Pouvez-vous nous présenter les grandes lignes de cette théorie et nous signaler quels sont les éléments qui ont été intégrés dans le *Référentiel* de l'ACRL ?

Réponse : L'un des points de départ du groupe de travail que nous avons présidé était de reprendre la liste de recommandations formulée par le groupe de travail antérieur au nôtre. Quatre recommandations de cette liste font déjà partie des éléments fondateurs de la métalittératie :

- inclure des objectifs d'apprentissage affectifs ou émotionnels ;
- reconnaître la complémentarité des différentes littératies ;
- dissocier l'information de ses supports d'inscription ;
- considérer les étudiant-e-s en tant que créatrices et créateurs de contenu.

Le rôle du Web 2.0 et l'apport que jouent les médias sociaux dans l'environnement informationnel ont contribué à renforcer la recommandation suivant laquelle il faut

6. Nous traduisons l'expression *knowledge practices* par « pratiques de savoir ». Signalons que dans la version française du *Référentiel* (PDCI 2016), l'on parle plutôt d'« habiletés », un choix de traduction contestable parce qu'il donne à penser que ces habiletés sont génériques, alors que les pratiques de savoir peuvent être génériques, mais elles sont souvent liées à un contexte socioculturel spécifique : discipline universitaire, milieu de travail, communauté en ligne, etc.

évaluer l'information en soi et cesser d'accorder trop d'importance à son support d'inscription.

La métalittératie a vu le jour, en grande partie, en raison d'une frustration liée à l'inadéquation entre la Norme de l'ACRL et ce qui était alors, autour de 2010, la réalité de l'environnement informationnel. Selon Tom Mackey et Trudi Jacobson (2011), la métalittératie est

un cadre de référence englobant, autoréférentiel et complet qui façonne les autres types de littératies. La littératie informationnelle est la métalittératie de l'ère numérique parce qu'elle nous dote des capacités réflexives de haut niveau dont nous avons besoin pour interagir avec de multiples types de documents inscrits sur divers supports médiatiques provenant de différents environnements collaboratifs. De nombreuses caractéristiques de la littératie informationnelle sont au cœur de plusieurs formes de littératie, ce qui en fait un cadre de littératie qui porte sur la littératie. La métalittératie fournit un noyau intégré et global permettant d'interagir aussi bien avec les personnes qu'avec les idées dans les environnements informationnels numériques (70).

Un second article consacré à la métalittératie souligne quant à lui l'importance de la métacognition :

La métalittératie nous force à penser au-delà du développement d'habiletés de base dans des séances de formation uniques en bibliothèque, et ce, en intégrant la réflexion métacognitive dans des activités d'apprentissage dynamiques et collaboratives. Les apprenant-e-s métalettré-e-s⁷ interrogent constamment leur processus de pensée pour développer de nouvelles connaissances et être en phase avec l'évolution des technologies. (Jacobson et Mackey 2013, 90)

Bien que le groupe de travail se soit entendu sur l'importance des éléments constitutifs de la métalittératie, la manière de les intégrer à nos travaux faisait moins consensus. Nous avons commencé par un véritable mélange de contenus issus de la théorie et de la pratique des concepts-seuils et des concepts provenant de la métalittératie. On peut d'ailleurs le constater à la lecture de la première ébauche du *Référentiel* qui se lit ainsi :

Le *Référentiel* se compose des éléments interconnectés suivants qui forment un tout cohérent :

- les connaissances essentielles qui permettent de comprendre l'évolution de l'écosystème informationnel (concepts-seuils) ;
- un ensemble de pratiques à développer pour être des individus crédibles au sein de cet écosystème, où nous sommes amenés à produire des connaissances autant qu'à être consommateurs et consommatrices d'informations (pratiques de savoir et métalittératie) ;

7. Nous reprenons le qualificatif « métalettré » proposé par Michelot (2021, p. 92) pour rendre compte de l'expression *metaliterate person*. Michelot, Florent. 2021. « Quelles pensée critique et métalittératie des futur-es enseignant-es à l'heure des fausses nouvelles sur le Web social ? Une étude de cas collective en francophonie. » *Thesis Commons*.

- une manière de penser qui permet de développer des « gestes experts » au sein de cet écosystème d'information dynamique (dispositions et capacités d'auto-évaluation) ;
- les stratégies métacognitives et la réflexion critique (métalittératie et capacités d'auto-évaluation).

L'introduction de cette première ébauche comportait également une section distincte consacrée à la métalittératie :

La métalittératie est un autre élément d'ancrage important dans le nouveau *Référentiel*. La métalittératie s'appuie sur les composantes de base traditionnelles de la littératie informationnelle en mettant l'accent sur les nouveaux rôles et responsabilités découlant des nouvelles technologies et des communautés collaboratives[...]. Il est important que les individus se considèrent comme des producteurs d'information, aussi bien lors de travaux menés individuellement qu'en collaboration avec une équipe, en plus de reconnaître qu'ils et elles sont nombreux à jouer ce rôle.

Les objectifs d'apprentissage de la métalittératie permettent de reconnaître que, lorsqu'ils et elles prennent part à un environnement informationnel, les individus sollicitent plusieurs domaines de développement : cognitif, affectif, comportemental et métacognitif. La métacognition, c'est-à-dire la démarche de réflexion consciente qu'une personne exerce sur ses pensées et ses apprentissages, est essentielle à la métalittératie, quoiqu'elle n'en soit pas la seule composante. Appelée également autosurveillance et autorégulation, la métacognition a d'abord été utilisée dans la littérature en psychologie, puis en psychologie de l'éducation (Fulkerson, Ariew et Jacobson 2017). Comme le notent Fulkerson, Ariew et Jacobson, « les apprenant-e-s qui s'autorégulent ont une meilleure conscience de leurs propres forces et faiblesses, ont plus de facilité à s'adapter à de nouvelles stratégies de résolution de problèmes et sont plus aptes à surmonter les obstacles » (25).

Dans cette première ébauche du *Référentiel*, l'on associait à chacun des concepts-seuils (qui seront plus tard appelés des « fondements ») des éléments relevant de la métalittératie : objectifs d'apprentissage, auto-évaluation, travaux scolaires et évaluations associées, ainsi que deux sections qui ont été conservées dans la version finale, soit les pratiques de savoir et les dispositions. Les objectifs d'apprentissage en matière de métalittératie étaient présents afin d'explicitier les liens entre la métalittératie et ce nouveau cadre de référence de littératie informationnelle. Les sections consacrées à l'auto-évaluation, aux travaux scolaires et à leurs évaluations associées ont été conçues pour clarifier et aider à répondre aux commentaires de ceux et celles qui voulaient savoir comment mettre en œuvre chaque concept-seuil. Elles étaient uniquement destinées à fournir des exemples, et non à être prescriptives. Des éléments issus de la métalittératie ont également été intégrés dans ces deux sections.

Question : Y a-t-il un exemple de tels changements qui vous vient à l'esprit ?

Réponse : Par exemple, le fondement énonçant que « la production de savoirs résulte d'échanges » comprenait dans cette première version les trois sections ci-dessous qui ont été supprimées dans les versions ultérieures :

Objectifs d'apprentissage connexes en matière de métalittératie

Les apprenant-e-s qui développent leurs habiletés en littératie informationnelle sont en mesure de :

- identifier les réseaux sociaux numériques où circulent des contributions originales à l'avancement des connaissances, jouant ainsi un rôle complémentaire aux canaux traditionnels de la communication savante ;
- apprécier la valeur du contenu généré par les utilisateurs et évaluer de manière critique les contributions faites par autrui : ils et elles sont capables de se considérer comme des individus capables à la fois de produire et de consommer des informations.

Capacités d'auto-évaluation

Afin de déterminer leur niveau de compréhension de ce concept-seuil, les apprenant-e-s peuvent :

- sélectionner un ouvrage clé sur un sujet, puis identifier deux sources qui citent cet ouvrage en adoptant des perspectives différentes ;
- créer une liste d'événements d'actualité qui façonnent le discours que l'on tient sur ce sujet d'intérêt ;
- créer une ligne du temps permettant de documenter les principaux débats marquant l'évolution d'une conversation savante ;
- sélectionner un sujet qu'ils connaissent déjà. Trouver un lieu (blog, forum de discussion, autre site de médias sociaux) où se déroule une conversation de nature savante à propos de ce sujet. Identifier les acteurs-clés et les points de vue qu'ils défendent ;
- déterminer (dans le scénario énoncé ci-dessus) comment prendre part à cette conversation ;
- utiliser une carte conceptuelle afin de comprendre comment un sujet est traité dans le cadre de l'historiographie plus large d'une discipline donnée (niveau avancé).

Travaux scolaires et évaluations à considérer :

- donnez aux étudiant-e-s un travail en deux parties : la première consiste à leur demander de retracer l'évolution de la littérature savante sur un sujet particulier en utilisant le modèle traditionnel du « cycle de l'information » et

- en rattachant celui-ci à la notion de « collège invisible » et les maisons d'édition; dans un deuxième temps, demandez-leur d'élargir/affiner ce modèle en retraçant l'évolution des travaux savants en s'appuyant sur les propos échangés au sein de forums ou de communautés en ligne ;
- demandez à un groupe d'étudiant-e-s de mener une enquête sur un sujet spécifique en s'appuyant uniquement sur le traitement qui en est fait dans les médias généralistes, puis prolonger cette démarche en retraçant l'origine de ce sujet dans les conversations entre chercheur-e-s ;
 - créer une communauté en ligne pour un groupe où les étudiant-e-s publient les résultats d'un projet de recherche leur permettant de comprendre le fonctionnement des pratiques de recherche et d'érudition mises en œuvre par les chercheur-e-s (Association of American Colleges & Universities 2014).

L'inclusion de ces trois sections a suscité divers débats. Certains commentaires reçus au sein de la communauté ont estimé que les auto-évaluations étaient trop spécifiques, que ce type de travaux scolaires serait bientôt daté et que les éléments de métalittératie étaient trop déroutants. Une personne a argué que la métalittératie faisait déjà partie de la littératie informationnelle. Certains lecteurs de cette première version ont cependant accueilli favorablement l'inclusion de certaines ou de toutes ces sections. L'une des recommandations d'une adepte de la première heure de la métalittératie était d'utiliser les éléments relevant de cette théorie sans les nommer en tant que tel, une voie qui a finalement été adoptée, pour l'essentiel, par le groupe de travail. Ce commentateur était d'avis que l'inclusion de la métalittératie était importante, mais que, en comparaison, elle n'était pas aussi bien intégrée que les concepts-seuils. Dans chaque section, « la métalittératie semble être ajoutée après coup tout en exprimant des choses importantes » (Witek 2014).

Dans la version suivante, les « objectifs d'apprentissage en matière de métalittératie » ont été intégrés au sein des pratiques de savoir et des dispositions. Les éléments de métalittératie au sein des fondements eux-mêmes ont assurément été dilués, sans la cohérence qui aurait été fournie par une intégration plus complète au sein du cadre de référence sur la métalittératie. Les domaines d'apprentissage métacognitif et affectif ont perdu une grande partie de leur impact en étant dispersés et réduits. Lorsque les sections sur la métalittératie ont été supprimées, une grande partie de l'attention portée à la métacognition a également disparu (Fulkerson, Ariew et Jacobson, 2017, p. 32). La reconnaissance des apprenant-e-s en tant que créateurs et créatrices de contenu et le domaine de l'apprentissage affectif ne restent plus qu'à l'état de vestiges dans la version publiée. L'unique mention de la métalittératie dans le *Référentiel* se trouve dans l'introduction.

L'atténuation de la métalittératie dans la version finale répond à un certain nombre de préoccupations exprimées par les lecteurs et lectrices des différentes

versions de travail. Ceci dit, cela demeure une grande déception pour nous, car la métalittérature apportait des éléments essentiels à la conversation, notamment parce qu'elle tient compte de toutes les formes de littérature requises pour comprendre l'environnement informationnel d'aujourd'hui.

Question : Cinq ans après la publication du *Référentiel*, que pensez-vous de l'accueil qu'a reçu à ce jour ce document au sein de la communauté bibliothéconomique ? Quelles sont les grandes tendances de cette réception qui vous semblent les plus pertinentes ?

Réponse : Cinq ans après sa publication et son approbation, nous sommes d'avis que le *Référentiel* possède un grand potentiel en raison de sa capacité à favoriser la collaboration entre bibliothécaires et enseignant-e-s, mais aussi en tant que tremplin pour élargir le rôle des bibliothécaires en tant que leaders éducatifs. Cette promesse s'est rapidement concrétisée dans certaines institutions. C'est notamment le cas à la St. Edwards University à Austin, au Texas, où des collaborations étroites ont lieu entre les services pédagogiques de la bibliothèque et le centre d'aide à la rédaction de l'institution⁸ en matière de planification curriculaire, de design pédagogique et de conception d'évaluations. Les personnes impliquées dans ce genre d'efforts collaboratifs ont compris que le *Référentiel* rend possibles de nouveaux espaces de dialogue et des objectifs d'apprentissage partagés, et ce, parce qu'il nous offre un nouveau vocabulaire commun pour nouer des partenariats. Ceci étant dit, les progrès réalisés dans l'utilisation du *Référentiel* au sein du milieu des bibliothèques sont encore inégaux. Le cas de figure le plus fréquemment observé consiste à revenir à l'approche de la *Norme* de 2000 en utilisant le *Référentiel*, notamment en se limitant à un modèle de formation marqué par des contraintes de temps importantes, soit la séance de formation unique dans le cadre d'un cours. Les grandes idées du *Référentiel* ne peuvent être abordées que dans un contexte beaucoup plus vaste, lié à la structure d'un programme, d'une concentration, ou encore tout au long du curriculum. Le groupe de travail a été clair à cet égard lors des discussions qui ont marqué chaque version de travail du *Référentiel*, mais aussi au moment de sa publication.

En ce sens, le *Référentiel* a révélé l'espace liminaire que de nombreux membres de la profession traversent encore, soit le fait de penser leur identité professionnelle différemment, non pas en tant qu'invité-e occasionnel-le dans un cours offert par un-e professeur-e, mais en tant que partenaire pédagogique et leader éducatif au sein de la communauté universitaire. Les bibliothécaires ont encore du chemin à parcourir pour comprendre le processus d'apprentissage que vivent les étudiant-e-s, mettre en œuvre

8. Très présents dans le milieu universitaire anglophone, les centres d'aide à la rédaction (*writing centres*) développent des programmes pour améliorer les habiletés de rédaction des étudiant-e-s.

des pratiques de conception pédagogique, adopter des stratégies d'enseignement, en plus d'être bien au fait de la terminologie disciplinaire qu'utilisent les professeur-e-s pour dialoguer avec eux. Cette frontière à franchir pour la profession montre que l'utilisation des concepts-seuils dans le *Référentiel* peut représenter, comme l'a affirmé l'une des membres de notre groupe de travail, Lori Townsend, un concept-seuil pour la communauté bibliothéconomique elle-même. Les bibliothécaires qui se cantonnent dans l'approche standardisée de la *Norme* de 2000 au lieu d'appréhender la réalité nouvelle du *Référentiel* ont une attitude similaire à celle qu'ont les étudiant-e-s elles-mêmes lorsqu'elles apprennent de nouveaux concepts difficiles à saisir : ils ou elles s'accrochent à des notions plus simples ou plus faciles avant de parvenir à se déplacer dans une zone de plus grande complexité. D'une certaine manière, l'élaboration du *Référentiel* représente, pour la profession de bibliothécaire, un processus d'apprentissage. Celui-ci a impliqué des conversations soutenues, des désaccords, des débats, des interrogations et une recherche constante de nouvelles façons de penser ce qu'est véritablement la littératie informationnelle et comment celle-ci se rattache à la démarche scientifique, aux inégalités en matière d'information, à notre identité en tant que consommateurs et créatrices d'information, mais aussi à la place qu'elle occupe dans les conversations sur la nature de l'éducation. Le caractère ouvert du *Référentiel* est une invitation à penser de nouvelles manières de conceptualiser la littératie informationnelle, tant et si bien que ce document a le potentiel de s'insérer dans quantité de « petites conversations significatives » (Roxå et Mårtensson 2009, 555). Ces conversations peuvent être à l'origine de vrais changements, aussi bien quant à l'identité des enseignant-e-s que dans la conception des curriculums.

Des changements de ce genre sont attestés dans la littérature. L'une des conversations que suscite le *Référentiel* consiste à savoir s'il vise à informer directement la conception pédagogique, ou s'il cherche plutôt à stimuler la réflexion des étudiant-e-s sur les idées qu'il contient. Dans ce deuxième cas, mentionnons l'exemple de plus de 1900 étudiant-e-s de la University of Notre Dame, dans l'État de l'Indiana, qui ont eu à prendre appui sur leur lecture d'une version abrégée du *Référentiel* pour rédiger un essai couronnant leur première année d'études universitaires. Les résultats de cette étude révèlent que « dans le cadre de ce travail, les étudiant-e-s ont démontré une compréhension des thèmes et des concepts du *Référentiel* » (Harden 2019, 51).

Plusieurs ressources de formation continue ont été créées pour aider les bibliothécaires, ou quiconque s'y intéresse, à utiliser le *Référentiel*. Plusieurs d'entre elles impliquent le partage de matériel pédagogique : *The ACRL Framework for Information Literacy Sandbox*, ou encore *Project CORA : The Community of Online Research Assignments*. L'une des premières ressources en ligne à avoir été créées, *23 Framework Things*, est assez simple et permet à tous les bibliothécaires de s'inscrire pour

s'autoformer à leur rythme afin de comprendre les divers aspects du Référentiel et leurs implications. Par ailleurs, plusieurs autres opportunités de collaboration existent entre les bibliothécaires et le corps professoral. Signalons, d'abord, l'existence du dépôt de ressources pédagogiques disciplinaires [NILOA Assignment Repository](#) s'appuyant sur la NILOA Assignment Design Charrettes. Ensuite, il est également possible de s'inspirer des projets reposant sur le cadre de référentiel TILT (*Transparency in Learning and Teaching Framework*). Finalement, prendre part au mouvement SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*) avec le corps enseignant permet de mobiliser le Référentiel de l'ACRL dans le cadre de projets qui pourront ensuite donner lieu à des retours d'expérience dans les congrès visant à favoriser l'avancement de la pédagogie dans le milieu de l'éducation supérieure, comme le POD Network ou l'ISSOTL.

Une opportunité de développement significative pour les bibliothécaires consiste à collaborer plus étroitement avec les centres de pédagogie et les communautés d'apprentissage facultaire sur les campus. De telles collaborations ont peu été documentées dans le passé, si bien que la littérature sur le sujet est mince. Étant donné que le travail des bibliothécaires et celui des conseillers pédagogiques portent sur des enjeux pédagogiques interdisciplinaires, à la croisée des curriculums et de la conception de programmes, ils ont beaucoup en commun et gagnent à établir de nouveaux partenariats pour soutenir la mission éducative de leur communauté. À ce jour, les collaborations qui s'appuient sur le Référentiel de l'ACRL sont rares. Dans le cadre d'un projet de recherche réalisé en 2019, Mader et Gibson ont sondé les directeurs et directrices des centres de pédagogie de 388 institutions et ont ensuite mené des entretiens avec 12 d'entre eux, ce qui leur a permis d'apprendre que seulement trois personnes avaient entendu parler du Référentiel. Ces personnes sont unanimes à penser que leurs interactions avec leurs collègues des bibliothèques sont positives et les considèrent comme des partenaires de choix pour avoir un plus grand impact. Ceci étant dit, le fait que le Référentiel n'a pas été abordé lors de leurs interactions est révélateur (Mader et Gibson 2019).

Question : Tournons-nous maintenant vers l'avenir. Puisque la littératie informationnelle est polysémique et a une signification différente selon les personnes à qui l'on s'adresse, comment pensez-vous qu'elle pourrait ou qu'elle devrait évoluer au sein du milieu de l'éducation supérieure au cours de la prochaine décennie ?

Réponse : Anticiper l'avenir de la littératie informationnelle à une époque aussi incertaine que la nôtre, où les médias sociaux et les technologies ne cessent de transformer l'apprentissage, où la méfiance se répand partout à l'égard des expert-e-s et des sources d'information faisant autorité, où de larges pans de la population

font preuve d'une absence d'habitudes de pensée critique, voilà qui présente un défi énorme pour ceux et celles qui considèrent la littératie informationnelle comme un programme de changement éducatif. En effet, nombre des débats persistants qui opposent la formation aux ressources de la bibliothèque à la littératie informationnelle, ou encore à de nouvelles formes de littératie – numérique, visuelle, des données, médiatique ou des sources primaires – sont aujourd'hui complexifiés en raison de l'accélération de plusieurs tendances : la méfiance envers les expert-e-s, la difficulté à contextualiser et développer une compréhension fine des écosystèmes du savoir, les biais cognitifs, l'identification affective à des groupes identitaires qui deviennent la matrice de notre compréhension du monde et du savoir. Ces fissures culturelles sont profondes et produisent un paysage fracturé dans lequel la littératie informationnelle chevauche d'autres programmes éducatifs. Qui plus est, les vestiges de la formation aux ressources de la bibliothèque nous accompagnent toujours, soit une approche par compétences qui est marquée par une absence de véritables fondements conceptuels. L'épistémologie de la littératie informationnelle demeure un double défi, d'une part pour concevoir des programmes de littératie informationnelle et, d'autre part, pour l'identité même des bibliothécaires en tant que pédagogues. Depuis les quarante dernières années, notre statut professionnel en tant qu'enseignant au sein des bibliothèques universitaires a évolué. Nous sommes passés d'un rôle marginal, où l'on avait pour fonction de renforcer les compétences des étudiant-e-s pour utiliser des sources d'information, à un rôle plus critique et plus réflexif reposant sur des fondements conceptuels. Suivant cette trajectoire du développement éducatif de la littératie informationnelle, l'heure est maintenant venue d'initier les étudiant-e-s à une démarche d'investigation critique en mesure de les amener à comprendre le processus de la recherche savante, mais également l'environnement informationnel en tant que tel, et ce, en mettant l'accent sur la diversité des formats et des sources de données. Désormais, il faut inviter les étudiant-e-s de tous les niveaux à se considérer comme des chercheur-e-s.

L'épistémologie de la littératie informationnelle est constituée de plusieurs courants qui se croisent et se recoupent. Ceux-ci incluent :

- la littératie informationnelle en tant qu'approche technocratique permettant de développer des compétences pour favoriser la réussite scolaire et professionnelle;
- la littératie informationnelle en tant qu'art libéral favorisant l'interdisciplinarité;
- la littératie informationnelle en tant qu'activité de création de savoirs rattachés à une culture disciplinaire ou un champ de pratique;
- la littératie informationnelle en tant que littératie citoyenne permettant de prendre part à la vie des institutions démocratiques et culturelles;

- la littératie informationnelle vectrice de changements politiques et sociaux ;
- la littératie informationnelle émergente qu'est la métalittératie, qui rassemble en son sein toutes les formes de littératies et fournit les moyens pour stimuler les capacités d'agir subjectives dans la totalité de l'environnement informationnel.

Chacun de ces courants possède ses partisans, qui ont développé des théories et des pratiques pédagogiques qui en découlent pour rendre possible l'épistémologie particulière qui la sous-tend. À titre d'exemple, la littératie informationnelle technocratique visant le développement des compétences est la moins théorisée de tous ces modèles. Elle est issue de la tradition que Shulman (2004) nomme la « sagesse de la pratique », c'est-à-dire que les connaissances de la littératie informationnelle en tant que « discipline » est réalisée tacitement via les pratiques de formation menées quotidiennement par des milliers de bibliothécaires de référence, de bibliothécaires-formateurs et de bibliographes pendant des décennies, qui partageaient entre eux lors de congrès les outils et les habiletés pédagogiques qu'ils ont développé. L'épistémologie de la « littératie informationnelle en tant qu'art libéral » repose quant à elle sur un regain d'intérêt pour la pensée critique et pour des approches interdisciplinaires plus larges de la recherche et de l'évaluation des sources (Ward 2006). La « littératie informationnelle en tant qu'activité de création de savoirs rattachés à une culture disciplinaire » est surtout présente dans le modèle *informed learning* développé par Bruce (2008) et d'autres. Cette approche se caractérise par des changements substantiels dans les cours et les programmes d'études, mais également par le fait qu'elle cherche à rassembler autour d'une même table plusieurs groupes d'expert-e-s universitaires pour analyser le savoir proposé dans un cours afin de discuter des façons de l'enseigner. « La littératie informationnelle en tant que littératie citoyenne » et « la littératie informationnelle vectrice de changements politiques et sociaux » se chevauchent mais forment les deux extrémités d'un continuum. La première est axée sur la compréhension que les individus ont de l'information en leur qualité de citoyen-ne capable de s'informer et de participer à la société. La seconde, plus récente, découle de l'intérêt croissant que l'on accorde à la pédagogie critique et au fait de repenser la littératie informationnelle en tant que « littératie informationnelle critique » intéressée par les enjeux de pouvoir, les privilèges, l'oppression et la participation ou la non-participation des groupes marginalisés au sein du milieu de l'éducation. En dernier lieu, l'épistémologie de la métalittératie s'appuie sur les psychologies de l'apprentissage qui mettent l'accent sur l'agentivité des apprenant-e-s, leur capacité croissante à s'autoréguler et à devenir au fil du temps des sujets de plus en plus réflexifs alors qu'ils naviguent dans différents environnements informationnels où ils utilisent une diversité de documents leur permettant de réussir à l'université et dans le monde du travail.

Ces différents courants sont distincts les uns des autres, mais une fois combinés ils forment l'éducation à la littératie informationnelle dans sa globalité. Ils contribuent à l'influence croissante qu'exerce la littératie informationnelle dans la pédagogie de l'enseignement supérieur, mais également au sein des communautés de pratiques en éducation. Chacun d'entre eux reflète un *registre* de préoccupation particulier, une voix spécifique qui se mêle à des voix collectives plus vastes au sein de l'enseignement supérieur, du registre professionnel, du registre de réussite des étudiant-e-s, que ce soit en ce qui a trait à l'éducation professionnelle, à la persévérance scolaire, à l'apprentissage interdisciplinaire ou aux pratiques disciplinaires, et ce, jusqu'aux enjeux militants ou relatifs à la justice sociale, sans oublier l'importance de la contribution des étudiant-e-s. Ces différentes préoccupations s'expriment dans des articles, des billets de blog, des livres, des présentations de colloques, des formations, des centres de conception pédagogique et, finalement, lors des discussions quotidiennes qu'ont entre eux les professeur-e-s, les gestionnaires, les bibliothécaires et les étudiant-e-s eux-mêmes.

Pour l'avenir, le défi éducatif pour la littératie informationnelle est d'apporter une plus grande harmonie entre ces différents registres, qui reposent tous sur des prémisses différentes quant à la nature de ce qu'est la littératie informationnelle, ce qu'elle peut être, et comment elle peut non seulement favoriser la puissance d'agir individuelle des étudiant-e-s, mais aussi construire des communautés de professeur-e-s intéressé-e-s par la pédagogie et désireux de prendre part aux conversations portant sur les changements éducatifs au niveau institutionnel. Certains de ces registres sont basés sur la prémisse suivant laquelle les étudiant-e-s considéré-e-s individuellement sont au centre de l'apprentissage grâce à des gains relatifs à l'auto-efficacité, à l'autorégulation et à l'augmentation de la capacité d'agir. C'est notamment le cas de la métalittératie et du modèle *informed learning* de Bruce (2008), qui sont tous deux centrés sur l'agentivité individuelle. D'autres modèles sont davantage axés sur une approche communautaire ou sociale. À cet égard, il convient de souligner en particulier l'apport du mouvement en faveur de la littératie informationnelle critique qui, de pair avec la pédagogie critique, cherche à placer au centre de l'attention des interrogations sur les systèmes de pouvoir et d'oppression que vivent des groupes identitaires dans le milieu de l'éducation. Cette conception porte une plus grande charge idéologique que les autres registres et elle se refuse à considérer que nos modes de connaissance et d'appréhension de la réalité sont neutres. Autrement dit, la littératie informationnelle critique insiste sur le fait que toute connaissance est réfractée par des systèmes de pouvoir ou de privilège, ou que toute connaissance est socialement construite et porte en elle la trace de l'identité de ses concepteurs et conceptrices.

La prochaine étape du développement de la littératie informationnelle consiste à trouver un nouveau modèle théorique plus cohérent. Nous pensons que le *Référentiel* de l'ACRL, riche de plusieurs éléments de métalittératie, offre le modèle le plus convaincant pour créer de nouveaux programmes, planifier le développement curriculaire, développer les pratiques pédagogiques et mettre sur pied des communautés de pratiques consacrées à la pédagogie de la littératie informationnelle. Le modèle *informed learning*, qui met l'accent sur l'utilisation de l'information en tant que telle pour apprendre, offre une approche complémentaire et validée par la recherche pour étudier comment l'apprentissage varie en fonction des disciplines, notamment en matière de stratégies informationnelles et de ressources mobilisées (Bruce 2008). Nous avons besoin d'un modèle éducatif plus englobant pour la littératie informationnelle. Ce modèle doit intégrer les grandes idées du *Référentiel*, les pratiques de savoir et les dispositions qui y sont associé, en plus d'accorder une attention plus soutenue au fait que les étudiant-e-s sont, d'une part, des créatrices et créateurs qui prennent part à la conversation savante en tant qu'apprenti-e-s chercheur-e-s et, d'autre part, des apprenant-e-s réflexifs qui savent réguler leurs apprentissages dans plusieurs environnements informationnels – voilà, en somme, ce que propose la métalittératie. Le *Référentiel* de l'ACRL et la métalittératie, une fois combinés avec le modèle *informed learning* et son souci pour le design pédagogique visant un apprentissage approfondi des modes de pensée disciplinaires, offrent un programme d'avenir pour la littératie informationnelle qui est plus complet que ces trois modèles pris séparément. Ajoutons à ce programme combiné l'apport de la littératie informationnelle critique, dont l'une des contributions les plus puissantes est d'appréhender les principaux concepts de la littératie informationnelle en fonction d'une pluralité de perspectives, ce qui permet aux bibliothécaires qui collaborent avec le corps professoral d'enseigner ces concepts en suscitant des conversations sur la diversité sous toutes ses formes.

Il existe à l'heure actuelle trois autres mouvements éducatifs qui offrent la possibilité d'intégrer plus profondément la littératie informationnelle dans les programmes scolaires et même au-delà. Premièrement, le mouvement pour l'éducation ouverte considère les étudiant-e-s en tant que créateurs et créatrices de contenus, capables de concevoir des activités et des évaluations de cours dont ils partagent la responsabilité avec leurs enseignant-e-s. Ce mouvement contribue à augmenter la visibilité des productions scolaires des étudiant-e-s au sein du campus et dans le vaste monde. L'éducation ouverte présente plusieurs opportunités pour les bibliothécaires qui désirent situer leur travail au sein du modèle de la métalittératie, que ce soit via le design pédagogique ou la création de projets multimédias avec les étudiant-e-s à qui l'on cherche à inculquer leur identité de jeunes chercheur-e-s prenant part à la conversation savante. Deuxièmement, un mouvement similaire

en pleine émergence appelé *students as partners* vise à placer les préoccupations des étudiant-e-s au centre des préoccupations en matière de design et de pratiques pédagogiques, mais également par rapport à l'orientation de l'agenda de recherche. L'objectif général de ce mouvement est de faire évoluer la nature des relations (notamment celles concernant le pouvoir) entre les professeur-e-s et les étudiant-e-s dans le monde universitaire pour tendre vers un nouvel équilibre où l'apprentissage réciproque devient la norme. Les mouvements de l'éducation ouverte et *students as partners* créent tous deux davantage de possibilités de faire communauté autour d'une démarche d'investigation et de recherche, où le caractère générateur du *Référentiel* et les rôles de coapprentissage des étudiant-e-s et des professeur-e-s peuvent s'épanouir. Finalement, le troisième mouvement est constitué par les communautés d'apprentissage des enseignant-e-s et toutes les initiatives visant à se développer en tant que pédagogue au sein du milieu universitaire, que ce soit grâce au mentorat entre enseignant-e-s, la communauté rattachée à l'approche SoTL (*Scholarship of Teaching and Learning*), ou tout autre regroupement entre pairs mettant l'accent sur la formation continue des enseignant-e-s, qui eux aussi sont des apprenant-e-s à part entière. Ces groupes aux contours flous, dont l'impulsion de départ est parfois donnée par le centre de pédagogie de la communauté universitaire ou un autre service connexe, offrent aux bibliothécaires la possibilité de se joindre à diverses «conversations significatives» (Roxå et Mårtensson 2009, 547) à grande échelle avec leurs collègues, et ce, afin de faire de la littératie informationnelle le programme de changement éducatif aux ramifications profondes auquel plusieurs aspirent depuis des décennies. Les bibliothécaires ont maintenant à leur disposition une variété de modèles pour forger leur identité professionnelle : le *Référentiel* de l'ACRL, la métalittératie, le design pédagogique à la manière de Bruce et de son approche *informed learning*, le perspectivisme de la littératie informationnelle critique, etc. Nous pouvons participer en tant que véritables partenaires dans la conception de programmes éducatifs, contribuant ainsi à ajouter notre voix à la conversation en faveur de l'agentivité des étudiant-e-s aussi bien que de la création de communautés d'apprentissage et, plus largement, de campus universitaires où la vie des idées est vigoureuse et foisonnante. Le milieu de l'éducation supérieure traverse une période d'incertitude, alors contribuer à créer une conversation harmonieuse est l'un des rôles cruciaux que doivent jouer les bibliothécaires en tant que leaders éducatifs.

À PROPOS DES AUTEUR-E-S

Jean-Michel Lapointe est bibliothécaire et candidat au doctorat en communication à l'Université du Québec à Montréal. Il est également chargé de cours à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal.

Craig Gibson est professeur et coordonnateur des programmes de développement professionnel aux bibliothèques de Ohio State University Libraries . Il a coprésidé le groupe de travail mandaté par

l'Association of College and Research Libraries (ACRL) pour créer le *Framework for Information Literacy for Higher Education*.

Trudi Jacobson est bibliothécaire émérite et directrice du département de littératie informationnelle à la University at Albany. Elle a coprésidé le groupe de travail mandaté par l'Association of College and Research Libraries (ACRL) pour créer le *Framework for Information Literacy for Higher Education*. Elle a développé avec Tom Mackey la métalittératie.

BIBLIOGRAPHIE

- American Association of School Librarians. 2011. *Standards for the 21st-Century Learner*. <https://studentsatthecenterhub.org/resources/american-association-of-school-librarians-standards-for-the-21st-century-learner/>.
- Association of American Colleges and Universities. 2014. *Framework for Information Literacy for Higher Education. Draft 1, Part 1. Working Paper*. <https://web.archive.org/web/20140404193514/http://acrl.ala.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-1-Part-1.pdf>.
- Association of College & Research Libraries. 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- . 2016. *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>.
- Association of College & Research Libraries Information Literacy Competency Standards Review Task Force. 2012. *Task Force Recommendations. Working Paper*. <https://alair.ala.org/handle/11213/8657>
- Bruce, Christine. 2008. *Informed Learning*. Chicago : Association of College & Research Libraries.
- CRÉPUQ. 2005. *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'ACRL*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1867847>
- Fulkerson, Diane, Susan Ariew et Trudi Jacobson. 2017. « Revisiting Metacognition and Metaliteracy in the ACRL Framework. » *Communications in Information Literacy* 11, no 1. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.1.45>.
- Harden, Melissa. 2019. « First-Year Students and the Framework: Using Topic Modeling to Analyze Student Understanding of the *Framework for Information Literacy for Higher Education*. » *Evidence Based Library and Information Practice* 14, no 2 : 51–69. <https://doi.org/10.18438/ebliip29514>.
- Jacobson, Trudi E. et Thomas P. Mackey. 2013. « Proposing a Metaliteracy Model to Redefine Information Literacy. » *Communications in Information Literacy* 7, no 2 : 84–91.
- Mackey, Thomas P. et Trudi E. Jacobson. 2011. « Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. » *College & Research Libraries* 72, no 2 : 62–78. <https://doi.org/10.5860/crl-76r1>.
- Mader, Sharon et Craig Gibson. 2019. « Teaching and Learning Centers: Recasting the Role of Librarians as Educators and Change Agents. » Communication présentée à la conférence ACRL 2019. *Recasting the Narrative, Cleveland, Ohio, April 10-13, 2019*, 785-800. <https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/conferences/confsandpreconfs/2019/TeachingandLearningCenters.pdf>.
- Meyer, Jan H. F. et Ray Land. 2005. « Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (2): Epistemological Considerations and a Conceptual Framework for Teaching and Learning. » *Higher Education* 49, no 3 : 373–88.
- Promotion du développement des compétences informationnelles (PCDI). 2016. *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. Réseau de l'Université du Québec. <http://ptc.quebec.ca/pcdi/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur>.

- Roxå, Torgny et Katarina Mårtensson. 2009. « Significant Conversations and Significant Networks: Exploring the Backstage of the Teaching Arena. » *Studies in Higher Education* 34, no 5 : 547–59. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>.
- SCONUL Working Group on Information Literacy. 2011. *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education*. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>.
- Shulman, Lee S. 2004. « The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching. » Dans *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, 249–272. San Francisco : Jossey-Bass.
- Townsend, Lori, Korey Brunetti et Amy R. Hofer. 2011. « Threshold Concepts and Information Literacy. » *portal: Libraries and the Academy* 11, no 3 : 853–69. <https://doi.org/10.1353/pla.2011.0030>.
- Ward, Dane. 2006. « Revisioning Information Literacy for Lifelong Meaning. » *The Journal of Academic Librarianship* 32, no 4 : 396–402. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.03.006>.
- Witek, Donna. 2014. « Metaliteracy and the New Draft ACRL IL Framework. » *Information Constellation* (blog), le 21 février. <http://www.donnawitek.com/2014/02/metaliteracy-and-new-draft-acrl-il.html>.