



Petit dictionnaire des concepts info-documentaires

Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes

Pascal Duplessis

Enseignant documentaliste
IUFM des Pays de la Loire
Académie de Nantes

Ivana Ballarini-Santonocito

Enseignante documentaliste
Académie de Nantes

Janvier 2007

Accès alphabétique

A <u>Adresse universelle</u> <u>Annuaire de recherche</u> <u>Auteur</u> <u>Autoritativité</u> <u>Autorité</u>	B <u>Balise html</u> (en cours) <u>Base de données</u> <u>Besoin d'information</u> <u>Bruit documentaire</u>	C <u>Catégorisation des résultats</u> <u>Caution scientifique</u> <u>Charge informationnelle</u> <u>Citation</u> (en cours) <u>Compétence info-documentaire</u> (en cours) <u>Condensation</u> (en cours) <u>Confrontation des sources</u> <u>Connaissance informée</u> <u>Crédibilité</u>	D <u>Descripteur</u> (en cours) <u>Document</u> <u>Document primaire</u> <u>Document secondaire</u> <u>Document tertiaire</u> <u>Domaine</u> (en cours) <u>Donnée informationnelle</u> <u>Droit d'auteur</u>
---	---	--	---

E <u>Écrit d'écran</u> (en cours) <u>Évaluation de l'information</u> <u>Évaluation de la stratégie de recherche d'information</u> <u>Extraction</u> (en cours)	F <u>Favori</u> <u>Fiabilité</u> <u>Fichier (format)</u> (en cours) <u>Fonction avancée</u> (en cours) <u>Format de présentation des résultats</u>	G H <u>Hébergeur</u> <u>Hyperlien</u> <u>Hypertexte</u>	I <u>Index</u> <u>Indexation documentaire</u> (en cours) <u>Indexation automatique</u> <u>Indexation humaine</u> <u>Indice de pertinence</u> (en cours) <u>Indice de popularité</u> (en cours) <u>Information</u>
I J K <u>Informé</u> <u>Informeur</u> <u>Instabilité du document</u> <u>Intégrité du document</u> <u>Intelligibilité de l'information</u> <u>Internet</u> (en cours) <u>IST (information scientifique et technique)</u> (en cours)	L <u>Langage documentaire</u> (en cours) <u>Langage naturel</u> (en cours) <u>Langage spécialisé</u> (en cours) <u>Lien hypertexte</u> <u>Lien sponsorisé</u> <u>Lisibilité du document</u> (en cours)	M <u>Média</u> <u>Métadonnée</u> (en cours) <u>Métamoteur</u> <u>Mobilité du document</u> <u>Modélisation de l'activité de recherche d'information</u> (en cours) <u>Mot-clé</u> <u>Moteur de recherche</u>	N <u>Navigation</u> (en cours) <u>Noeud</u> <u>Norme</u> (en cours) <u>Notoriété</u> <u>Numérisation</u> <u>Numérité</u>
O <u>Occurrence</u> (en cours) <u>Opérateur</u> <u>Opinion</u> (en cours) <u>Outil de recherche d'informations en ligne</u> (en cours)	P Q <u>Page de résultats</u> (en cours) <u>Page web</u> (en cours) <u>Pensée critique</u> (en cours) <u>Périodicité</u> (en cours) <u>Pertinence</u> <u>Plagiat</u> (en cours) <u>Plein texte</u> (en cours) <u>Pluralité des sources</u> <u>Portail</u> <u>Positionnement de la page</u> (en cours)	R <u>Recherche en texte intégral</u> (en cours) <u>Recherche plein texte</u> (en cours) <u>Référence bibliographique</u> <u>Référentiel de compétences</u> (en cours) <u>Répertoire de sites</u> <u>Représentation du but</u> (en cours) <u>Requête</u>	S <u>Sélection de l'information</u> <u>Sérendipité</u> (en cours) <u>Signet</u> <u>Silence documentaire</u> <u>Site web</u> (en cours) <u>Sitographie</u> (en cours) <u>Source</u> <u>Source primaire</u>

	<u>Positionnement payant</u> (en cours) <u>Prise de notes</u> <u>Propriété intellectuelle</u> <u>Publication</u> <u>Publicité contextuelle</u> (en cours) Q <u>Questionnement du sujet</u> (en cours)	<u>Responsabilité éditoriale</u> <u>Résultat de la requête</u> (en cours) <u>Ressource documentaire</u> <u>Résumé</u> (en cours) <u>Rumeur</u> (en cours)	<u>secondaire</u> <u>Stratégie de recherche d'information</u> (en cours) <u>Structuration des ressources</u> (en cours) <u>Structuration du document</u> (en cours) <u>Support</u> <u>Synthèse</u> (en cours) <u>Système d'information</u> <u>Système documentaire</u> (en cours)
T <u>Thesaurus</u> (en cours) <u>Traitement de l'information</u> (en cours) <u>Tri des résultats de la requête</u> (en cours) <u>Types d'informations</u>	U <u>Unité documentaire</u> (en cours) <u>URL</u>	V <u>Validation des sources</u> <u>Validité temporelle</u> <u>Valorisation de l'information</u> <u>Variabilité du document</u> <u>Véridicité de la source</u> <u>Vérifiabilité des données</u> <u>Vraisemblance</u> (en cours)	W X Y Z <u>Web</u> (en cours) <u>Web invisible</u>

A

Adresse universelle Voir [URL](#)



Annuaire de recherche Voir [Répertoire de sites](#)



Auteur

I. Au sens élargi, l'auteur est, selon le [Littré \(2004\)](#), la «cause première de toute chose». Cette définition contient en germe les idées fécondes d'origine et d'authenticité - *auteur* et *authenticité* sont des mots de même origine - d'invention et de production. De ce fait, dans une conception plus resserrée, on attribue généralement à l'auteur la paternité d'une œuvre de l'esprit, ce qui lui confère un certain nombre de droits autant moraux que patrimoniaux (Voir [Droits d'auteur](#)). L'auteur peut être singulier (une personne), pluriel (cas de plusieurs auteurs), ou bien s'exprimer au nom d'une collectivité (institution, organisme privé, société savante, etc.) Selon le [Code de la propriété intellectuelle](#) (Article L 113-1) : «La qualité d'auteur appartient, sauf preuve contraire, à celui ou à ceux sous le nom de qui l'œuvre est divulguée».

II. Didact. Le concept d'auteur est essentiel dans l'enseignement de l'information-documentation, à condition qu'il soit distingué d'une approche littéraire, laquelle s'intéresse, pour sa part, à la création, à la biographie et aux influences.

Du point de vue de l'information donc, il convient de réfléchir d'une part sur le statut de l'auteur (ce qui fait que l'auteur *est* un auteur) et d'autre part sur ce qui fonde sa valeur (ce qui fait qu'un auteur est validé ou pas). Le concept d'auteur est ainsi pris en compte au regard de l'autorité exercée par celui-ci dans un domaine de connaissance, mais encore à celui de l'évaluation des contenus informationnels présents dans son œuvre.

L'autoritativité permet de s'autoproclamer auteur mais ne confère aucune valeur en soi à l'œuvre et à son auteur. Si la condition d'auteur est établie par la création et la publication de l'œuvre, sa valorisation passe par la réception de celle-ci au sein d'un public averti, d'une part, et par l'intégration de son auteur dans une sphère faisant autorité, d'autre part.

Ainsi, la publication d'une œuvre (texte, production plastique, musicale, etc.) d'un auteur témoigne d'un passage de la sphère privée à la sphère publique, passage qui assure à l'inconnu d'avant la publication l'obtention d'une reconnaissance et d'un nom. L'auteur se caractérise en effet par le fait qu'il est clairement identifié, qu'il soit singulier, pluriel ou collectif. Cette identification engage une double responsabilité, à la fois éditoriale et intellectuelle, dans la publication du document, c'est-à-dire qu'il doit être prêt à «en répondre» le cas échéant.

Concrètement, pour l'élève utilisant les documents en ligne, cela se vérifie par la nécessité de ne considérer que les informations dont l'auteur est identifiable soit sur la page web contenant le texte,

soit sur la page d'accueil, par exemple sous la forme d'un lien « Qui sommes-nous ? », soit encore à partir des métadonnées. De surcroît, la responsabilité de l'auteur ou de l'éditeur du site – ou encore de l'auteur-éditeur – doit pouvoir, quant à elle, être testée et se vérifier par la présence, généralement à partir de la page d'accueil, d'une adresse de courriel ou d'une fonction de type «Pour nous contacter». L'appropriation du concept d'auteur peut ainsi s'amorcer par ce sentiment de pouvoir entrer en contact avec le responsable du document, contact permettant, par le biais d'une demande de réponse, de vérifier une responsabilité.

La réception de l'œuvre par le public contribue également à la formation de la condition d'auteur. Elle se manifeste du point de vue quantitatif, sur Internet, par le nombre de liens pointant en retour vers la ressource. Sur le plan qualitatif, il faut y aller voir... Néanmoins, l'accueil réservé à l'auteur est un premier pas vers la notoriété, concept constitutif de la validation de l'information attribuée à un auteur. Après l'accès au statut d'auteur, celui-ci doit encore recevoir la validation de son œuvre. Cette validation ne peut se faire que par l'admission de l'auteur, par ses pairs, au sein d'une communauté de référence, *i.e.* partageant les mêmes objets d'étude et les mêmes visées générales. Cette notoriété acquise par expertise est distincte de celle gagnée par l'intérêt manifesté par un public, en ce sens qu'il s'agit ici d'une inclusion dans un cercle constitué d'autres auteurs, le même produisant du même et ce, par la vertu de la caution scientifique. En d'autres termes, la condition d'auteur fait l'objet d'un transfert, par le biais de l'autorisation accordée par le système de caution, d'une autorité déjà établie à une autorité en voie de constitution. Un auteur validé est, en quelque sorte, un auteur qui «fait autorité» parce qu'il a bénéficié d'une autorisation.

L'élève soucieux de vérifier la validité d'un document doit alors enquêter sur la notoriété de son auteur, et juger du crédit dont celui-ci profite dans la sphère savante. Est-il cité ? Est-il considéré ? Son œuvre, ses idées font-elles référence ?

La maîtrise du concept d'auteur doit ainsi faire changer certaines représentations reçues par nos élèves, dont l'idée d'une naturalité de la condition d'auteur. Celui-ci doit être appréhendé, non plus comme un inné, un donné, mais plutôt comme un construit. De plus, en renvoyant sur sa communauté d'élection l'image de celle-ci qui, le reconnaissant, l'a institué auteur, il contient symboliquement cette communauté, au motif qu'il est fait d'elle, de la même manière que son œuvre est la conséquence d'innombrables interactions avec les œuvres de ses pairs, auprès desquelles il s'est nourri pour devenir ce qu'il est (*Voir [Source primaire/secondaire](#)*). Cela fait de lui une entité non seulement construite, mais encore communautaire, ou collective, au-delà de sa propre singularité.

De ceci, l'élève peut être amené à comprendre qu'interroger un auteur en particulier, dans le but de valider l'information dont il est responsable, ce n'est pas seulement interroger cet auteur, mais c'est également questionner tout ce réseau de références qui le porte, et qui est constitué des œuvres et des auteurs sans lesquels le discours qu'il tient ne serait pas compréhensible.

[Alexandre Serres \(2004-b\)](#) consacre deux tableaux à l'identification et à l'évaluation de l'auteur dans sa «Proposition de grilles d'identification et d'évaluation de sites web». Utilisables en situation pédagogique, ces items peuvent apporter des compléments d'ordre pratique à la construction du concept d'auteur.

Termes corrélés : [Autorité-](#) [Autoritativité-](#) [Responsabilité éditoriale-](#) [Notoriété-](#) [Validation des sources-](#) [Caution scientifique](#)



Autoritativité

I. L'autoritativité est le fait d'accéder, par soi-même, au statut d'auteur par le biais de l'auto-publication. [Évelyne Broudoux \(2003\)](#) la définit comme «une attitude consistant à produire et à rendre public des textes, à s'auto-éditer ou à publier sur le WWW, sans passer par l'assentiment d'institutions de référence référées à l'ordre imprimé».

A la différence des archives ouvertes (*open sources*), dédiées aux travaux scientifiques, qui offrent aux chercheurs des publications hors les circuits de l'édition classique mais tout en se soumettant aux règles usuelles d'écriture et de légitimation, l'autoritativité propose une alternative à ce qui est dénoncé comme un autoritarisme des médias conventionnels. La totale subjectivité du «scripteur» y est assumée.

L'autoritativité peut être saisie comme une conséquence de la rupture traditionnelle de la chaîne éditoriale, laquelle, en assurant une fonction de filtre *autoritaire* contribue à l'élaboration de la condition d'auteur. Cependant, cette pratique d'écriture sur Internet (pages personnelles, blogs, etc.) ne saurait être réduite à un phénomène issu de la «révolution numérique» puisqu'elle prolonge en quelque sorte des pratiques antérieures, telle que l'édition à compte d'auteur.

II. Didact. L'autoritativité, en questionnant la légitimité de la «fabrique de l'auteur» permet de construire le concept d'auteur sous l'angle de la validation des sources, et à partir des concepts spécifiques d'autorité, de notoriété, de caution scientifique et de responsabilité de la publication.

Si un scripteur peut s'auto-proclamer auteur pour peu qu'il s'auto-édite sur une page web, la notion classique d'auteur ne se trouve-t-elle pas alors déplacée vers celle «d'auteur légitimé par une institution», fut-elle éditoriale, communautaire ou scientifique?

Du point de vue de la nécessaire validation des contenus par l'élève, il semble que le crédit ne puisse être apporté que par la communauté des experts du domaine considéré. C'est rappeler combien le statut d'auteur réclame pour l'un l'autorité de l'autre - du moins au moment de la prise en compte et de la sélection de la connaissance informée.

Autre conséquence, le phénomène d'autoritativité rend plus évident que jamais la responsabilité des intermédiaires de la publication. [Alexandre Serres \(2004-a\)](#) évoque à ce propos la crise des médiateurs au sujet du «retournement de la validation de l'information». Auparavant, celle-ci se faisait en amont de la chaîne documentaire, avec le concours des éditeurs, des libraires et, localement, de l'enseignant documentaliste. Aujourd'hui, la validation est reportée en aval, sur le récepteur, en l'occurrence l'élève, qui est peu préparé à traiter cette offre continue de données non filtrées. L'encyclopédie *Wikipédia*, libre de droits et construite collectivement par des non scientifiques, apporte un éclairage particulier à l'impact de l'autoritativité sur les pratiques documentaires. Fondée sur des valeurs alternatives aux lois du marché, la mutualisation vs la compétitivité, elle pose néanmoins la question de la validation de ses contenus, bien que ses

promoteurs fassent porter la responsabilité de celle-ci sur la force du nombre de ses contributeurs ([Caraco, 2004](#)).

Termes corrélés : [Auteur](#) - [Validation des sources](#) – [Autorité](#) – [Notoriété](#) - [Caution scientifique-Responsabilité éditoriale](#) - [Connaissance informée](#)



Autorité

I. L'autorité, attachée à la condition d'auteur dont elle procède étymologiquement, s'exerce en premier lieu sur l'œuvre, au motif que l'auteur en est la «cause première».

Elle s'étend à tout un domaine de connaissance quand elle relève d'une deuxième condition qui soumet l'œuvre et son auteur à la légitimation par une communauté, une institution ou tout un groupe qui les reconnaît comme tels.

II. Didact. Par nature «novice» dans le domaine considéré, l'élève sera tenté, pour s'assurer de la validité des données susceptibles d'être utiles, de procéder à une estimation de l'autorité de l'émetteur. Il se livrera alors à une enquête sur la notoriété de l'auteur et sur la caution scientifique dont il bénéficie ou non.

Dans le cas d'un document auto-publié (*Voir [autoritativité](#)*), la nécessité de l'approbation par une communauté se vérifie pareillement.

Toutefois, l'autorité, comme la notoriété, reste un critère relatif. L'actualité, les mass médias, l'évolution des courants de pensée sont partie prenante dans l'établissement de l'autorité. Là encore, le doute s'installe là où la certitude était escomptée. La pensée critique, manifestation du doute raisonné, permet d'éclairer ce paradoxe d'une pédagogie documentaire qui entend construire de la connaissance à partir d'informations aussi peu sûres! (*Voir [Évaluation de l'information](#)*).

Termes corrélés : [Auteur](#) – [Notoriété](#) - [Caution scientifique](#)

B

Balise html : (En cours)



Base de données

I. Une base de données se caractérise comme étant une « multitude de fichiers de données et de relations entre ces données » ([Le Coadic, 2004](#)). Gérée par un système de gestion de base de données (SGBD), elle offre un traitement distinct des données et des programmes qui permet la

récupération de données en provenance ou à destination d'autres logiciels. Elle est utilisée pour gérer, consulter et accéder à un fonds documentaire existant (ex. base BCDI). C'est souvent un ensemble de références bibliographiques décrivant des ressources locales ou distantes. Dans ce cas, la base de données donne accès à des documents secondaires (description du document, description du contenu, lien hypertexte). Elle est également appelée « banque de données de référence », ([Morizio et al., 1996](#)) ou « banque de données bibliographiques (références de documents primaires, avec ou sans résumé) » ([Boulogne, 2004](#)), pour pouvoir être distinguées des « banques de données textuelles ou factuelles ».

La distinction entre base et banque de données a tendance à s'estomper et les deux sont souvent utilisés indifféremment. Mais la base, associée à un SGBD, se caractérise par la structuration et l'exploitation des données, alors que la banque s'associe plus à un dépôt de données primaires.

II. Didact. Le concept de base de données permet à l'élève tout d'abord de s'approprier les concepts de référence et de document secondaire.

Elle fait office d'interface : en obligeant à analyser les propositions et à faire des inférences, la base permet de prendre de la distance avec l'information primaire et d'éprouver sa stratégie de recherche.

Consultant les bases, l'élève peut également découvrir l'intérêt d'affiner sa recherche et de construire sa problématisation à partir de l'offre de références qui lui est alors proposée.

La base se présente aussi comme une porte d'accès à la multiplicité et à la confrontation des sources.

Concernant la validation des sources, il est important de faire prendre conscience à l'élève que dans une base de données, de même que dans une banque, cette opération a été en partie effectuée en amont par les concepteurs de la base (l'enseignant documentaliste pour la base du CDI), l'élève bénéficie ainsi de l'expertise de ces derniers. A lui de vérifier dans un premier temps qui sont les créateurs de la base utilisée, pour quel public et avec quelles intentions elle a été conçue. Il lui restera à l'interroger, à sélectionner les documents et à évaluer l'information trouvée au regard de son projet de recherche.

Termes corrélés : [Ressource documentaire](#) - [Document primaire](#) - [Document secondaire](#) - [Référence bibliographique](#) - [Validation des sources](#)



Besoin d'information

I. Le besoin d'information résulte d'une prise de conscience, par le sujet, du manque de connaissances nécessaires à la résolution d'un problème ou à l'atteinte d'un objectif visé et ce dans une situation donnée ([Le Coadic, 1998](#), [Le Coadic, 2004](#), [Tricot, 2004](#)). Ce manque, expression d'une «impulsion d'ordre cognitif» non satisfaite, peut être partiel ou total. Il peut être ressenti de manière plus ou moins consciente ([Sarremejeanne, 2003](#)), ce qui le range selon nous du côté des

connaissances métacognitives responsables de la production et de la conduite des activités de résolution de problèmes. Toujours dépendant d'un contexte pour pouvoir émerger, le manque génère un besoin d'information susceptible de déclencher une activité documentaire dont le but vise, dans ce cas, la satisfaction de ce besoin. Cependant, l'activité documentaire, si elle cherche généralement à pallier un manque, peut tout aussi bien viser la confirmation d'une connaissance existante ou chercher à la compléter.

Du point de vue du sujet, les études en psychologie cognitive établissent que le besoin d'information est d'autant mieux identifié que le chercheur dispose déjà d'un minimum de connaissances sur le domaine considéré pour pouvoir se représenter ce qui lui manque ([Tricot, 2004](#)). Aussi est-il nécessaire de disposer d'un certain stock de connaissances avant de pouvoir convoquer efficacement cette méta-connaissance, laquelle vise, *in fine*, la réduction d'une incertitude.

Du point de vue de la bibliothéconomie, le besoin d'information engage la capacité de réponse du système d'information. Les études dans ce domaine s'intéressent donc au diagnostic du besoin, *i.e.* aux conditions et aux méthodes permettant une analyse pertinente du besoin d'information dans le but d'optimiser l'adéquation entre la question posée et la réponse du système.

Enfin, [Yves-François Le Coadic \(1998\)](#) pose que la formulation du besoin d'information se manifeste au travers d'une négociation entre le chercheur et le système d'information. Il en ressort d'une part que la question est l'indicateur essentiel du besoin d'information et que, d'autre part, le couple question/réponse conditionne la base de l'interaction informationnelle avec le système, laquelle a pour but d'acheminer progressivement le chercheur vers la satisfaction de son besoin et la fin de l'activité documentaire.

II. Didact. S'interroger sur le «besoin d'information» en tant que concept et sa possible didactisation implique tout d'abord de connaître son statut épistémologique. Quelques référentiels de compétences informationnelles le présentent, sans pour autant le définir, comme une compétence générique incluse dans la première étape de la démarche documentaire. Celui de l' *Association of college and research libraries* ([ACRL, 2005](#)), à titre d'exemple, en fait ainsi le premier indicateur de performance de sa norme dans le processus de problématisation d'une recherche. [André Tricot \(2004\)](#) replace cette compétence dans un contexte plus large. Il s'agit pour lui d'une compétence cognitive générale, propre à toute activité de résolution de problèmes et non pas spécifique aux activités de recherches documentaires. [Yves François Le Coadic \(1999\)](#), pour sa part, l'érige en connaissance scientifique de premier plan, ou métasavoir, permettant à l'utilisateur de savoir s'informer. Pour notre part, nous reviendrons sur l'idée que le besoin d'information correspond à la prise de conscience d'un écart entre une représentation de ce que je (crois que je) sais et une représentation de ce dont je pense avoir besoin pour résoudre un problème d'ordre cognitif. Pour ramener l'activité de type résolution de problème à une activité documentaire, il faut encore (faire) admettre que le processus intellectuel à l'œuvre peut tirer profit d'un usage d'informations documentaires. Mais l'identification de ce besoin peut encore dépendre de la tâche à effectuer, du type particulier de production finale à réaliser, ou encore de l'expérience qu'a le sujet de ce genre d'activité. Un ensemble de connaissances, regroupant des savoirs de soi et des savoirs sur les catégories d'activités, sont ainsi convoquées. Le besoin d'information peut alors être compris comme une connaissance d'ordre métacognitif dont la maîtrise progressive doit résulter de l'articulation entre une approche procédurale et une approche conceptuelle.

La question se complique encore si l'on prend en compte la personne qui est à l'origine de l'activité. De fait, l'émergence du besoin ne se présente pas de la même façon selon que le but à atteindre a été défini par le maître et pour l'élève, ou par l'élève et pour lui-même. Dans la première éventualité, il s'agira d'une commande, ce que [Vincent Sarmejeanne \(2003\)](#) nomme «besoin primaire», et il appartiendra à l'élève de s'approprier ce besoin d'information. S'il n'y parvient pas, il nourrira alors le sentiment que c'est le professeur qui a un besoin d'information. C'est le cas de cet élève venant au CDI pour chercher de la documentation «pour le professeur»! Dans la seconde éventualité, lorsque l'élève définit un but pour lui-même, le besoin d'information sert de fondement métacognitif à la construction du problème et à l'évolution de la question de la recherche. C'est le cas de situations pédagogiques interstructurantes tel que les TPE, TIPE, PPCP et, pourquoi pas, les IDD au collège.

Quoiqu'il en soit, la construction du besoin d'information sert, pour l'élève, à se donner une représentation du but, à planifier son activité et à reconnaître et identifier les accès aux ressources documentaires. C'est bien dans ce contexte d'interaction avec un système d'information que la nécessaire prise de conscience, assortie d'une connaissance du besoin d'information, prend son sens.

Termes corrélés : [Système d'information](#) - [Représentation du but](#)



Bruit documentaire

I. On parle de bruit documentaire lorsque les résultats retournés par l'outil de recherche viennent parasiter l'activité et retarder l'obtention de la réponse soit par le trop grand nombre de ces résultats, soit par leur faible qualité. Le bruit documentaire est de nature sémantique puisqu'il est lié à un déficit de pertinence ([Lamizet & Silem, 1997](#)). Il peut traduire ainsi la mauvaise qualité de la base de données. Cependant, la non pertinence des résultats peut avoir deux causes distinctes, selon qu'elle provienne, en amont, d'une indexation déficiente ou erronée des documents, ou selon qu'elle naisse, en aval, d'une requête maladroite opérée par l'utilisateur. Celui-ci, pour réduire le bruit documentaire, doit alors préciser les termes et la syntaxe de sa requête.

II. Didact. Lors d'une activité de recherche d'information, l'apparition du bruit documentaire, s'il constitue une nuisance certaine pour l'économie de l'activité elle-même, peut au contraire s'avérer bénéfique pour échafauder les concepts connexes d'indexation et de requête.

Du point de vue de l'usager, le bruit documentaire peut avoir trois causes : la première provenant du système, la seconde désignant l'usager lui-même en tant que sujet de l'activité, et la troisième pointant l'outil de recherche choisi comme interface.

Dans le premier cas, l'occasion pourra être saisie pour faire apparaître le concept de mot-clé, ainsi que celui d'indexation, par confrontation du contenu de la requête au contenu des résultats. Le «mot-clé», ayant servi à la formulation de la requête, et compris comme responsable de la réponse obtenue, est à concevoir, dès lors qu'il est confronté à un système documentaire, comme étant le produit d'une indexation a priori, qu'elle soit humaine (répertoire de sites, descripteurs sur un logiciel documentaire) ou automatique (moteur de recherche, recherche en plein texte). Si le bruit

documentaire résulte d'une erreur, alors cette erreur renvoie ici à une indexation défectueuse.

Dans le cas où la cause du bruit est orientée vers l'utilisateur, le regard se porte sur la formulation de la requête, toujours à partir de la confrontation entre requête et résultats obtenus. La requête prend alors une dimension conceptuelle lorsqu'elle est saisie en tant qu'expression permettant d'entrer en interrelation avec un système documentaire. Le concept de mot-clé apparaît de nouveau, et la requête se décline en «simple» et en «complexe» selon qu'une syntaxe est requise ou pas. De même, le concept d'opérateur (dont les booléens) trouvera là l'occasion d'être consolidé.

Enfin, dans le cas où l'attention est portée sur l'outil interface qui permet et induit cette interrelation, deux directions peuvent encore être prises. Soit il apparaît que c'est l'outil de recherche qui se révèle peu performant (index insuffisant, syntaxe pauvre ou compliquée) et il conviendra d'en changer - il sera alors opportun de conceptualiser l'idée d'outil interface au croisement de ses multiples matérialisations, en l'occurrence les différents moteurs disponibles. Soit il apparaît que c'est l'élève qui ne maîtrise pas suffisamment l'outil et l'effort portera sur la connaissance des fonctions avancées et sur celle de la syntaxe, toujours dans une approche articulant souci d'opérationnalité et savoir théorique.

Termes corrélés : [Pertinence](#) - [Base de données](#) - [Indexation documentaire](#) – [Requête](#) – [Mot-clé](#) - [Système documentaire](#) - [Opérateur](#)

C

Catégorisation des résultats

I. Le concept de catégorisation, en psychologie cognitive, désigne la faculté de classer et d'organiser les connaissances en catégories. Chez l'enfant, elle permet la conceptualisation et la construction des connaissances ([Houdé, 1992](#)). En pédagogie, la catégorisation est utilisée dans la mise en place de dispositifs ayant pour objectif la mémorisation des savoirs et savoir faire ([Becousse, 2003](#)).

Concernant la recherche d'information en ligne, certains outils de recherche (par exemple, Kartoo, Exalead, Mapstan) présentent les résultats de la requête sous forme d'un classement par catégories. La répartition des pages pertinentes à l'intérieur de ces groupes est dynamique : elle se fait *a posteriori* à partir des résultats rapportés et non à partir de thèmes définis par avance, ce qui signifie que les catégories sont générées par le moteur en fonction des résultats. Ces outils se placent dans une perspective de «traitement des résultats» ([Serres, 2004-a](#)) qui va au-delà du simple classement par indice de pertinence, lequel, par le mode de calcul propre à chaque moteur de recherche, entretient peu de relations avec le concept de pertinence. Le classement par catégorisation s'en rapproche davantage dans la mesure où il est de nature sémantique et propose des regroupements thématiques générés soit à partir des mots-clés utilisés dans la requête, soit à partir des termes associés proposés par l'outil de recherche lui-même. L'utilisateur peut ainsi affiner sa recherche à partir des résultats obtenus un peu à la manière dont sont utilisés une classification ou un thésaurus.

II. Didact. L'utilisation d'outils de recherche qui présentent un classement par catégorie des résultats d'une requête est particulièrement intéressante pour les utilisateurs novices que sont les élèves dans un nouveau domaine de connaissance. La catégorisation facilite la délimitation et la structuration d'un champ de recherche tout en réinterrogeant la représentation que se fait l'élève de son besoin d'information. S'opère ainsi un travail de structuration des connaissances nécessaire pour mener à bien un projet de recherche.

Le principe de confrontation peut ici être mis en application. Il s'agira de confronter les résultats obtenus en interrogeant différents outils de recherche avec deux visées : la première étant de mieux connaître les caractéristiques propres à chaque outil, la deuxième étant d'adapter l'utilisation d'un outil à un état du besoin d'information et à une phase spécifique de la recherche. Cette connaissance des outils, de leurs fonctionnalités et de leurs particularités participe, par le recours à la confrontation, à l'élaboration de la stratégie de recherche en lien avec le concept de pertinence.

Ainsi l'utilisation d'un outil de recherche proposant une catégorisation des résultats pourra se faire dans un premier temps de la recherche afin de mieux en délimiter et structurer le champ, mais également afin d'appréhender les différentes directions de recherche possibles. Il ajoutera ainsi à sa fonction première de recherche une fonction supplémentaire d'aide à la structuration et à la conceptualisation.

Termes corrélés : [Outils de recherche d'informations en ligne](#) – [Requête](#) - [Tri des résultats de la requête](#) - [Indice de pertinence](#) – [Pertinence](#) - [Besoin d'information](#)



Caution scientifique

I. La caution scientifique se présente comme un témoignage, ayant valeur de garantie, en faveur d'un auteur bénéficiaire. Ce témoignage atteste de la validité et de la qualité de l'œuvre, ainsi que de la pensée de cet auteur. La caution scientifique est au cœur de la question de la validité d'un contenu informationnel.

II. Didact. Le concept de caution scientifique se construit à partir de l'idée selon laquelle la validation d'un contenu scientifique, du point de vue du novice, ne tient pas tant par lui-même que par l'assentiment résultant de l'expertise d'une communauté de référence. C'est un regard extérieur et critique qui fonde la notoriété d'un auteur.

Ainsi, vérifier la validité d'une information à partir de la notion de caution scientifique consiste à vérifier la présence de trois critères : la reconnaissance, l'approbation et la garantie :

- ▶ mesurer la notoriété de son auteur : est-il (re)connu ?
- ▶ apprécier le consensus qui se forme autour de son œuvre, de sa pensée : qu'est-ce qui rassemble cette approbation ?
- ▶ repérer les personnes ou organismes qui apportent leur caution : qui se porte garant ?

Ce dernier critère est particulièrement important pour comprendre ce sur quoi tient l'idée de validation des sources. Au critère de garantie sont en effet associées les deux conditions d'identité

et de responsabilité :

- l'identité : pour être reçue, la caution requiert l'identification du garant ;
- la responsabilité : la caution appelle à l'engagement du garant, considéré dans ce cas comme celui qui peut «répondre de» (*Voir [Responsabilité de la publication](#)*).

En fait, la caution scientifique a pour fonction de rassurer, et cette réassurance nous rapproche, *in fine*, de l'idée de confiance et, partant, des critères de fiabilité et de crédibilité pourtant contraires à cette aura de rationalité dont cherche à s'entourer la pensée critique. Sans doute ceci rend-il compte de la manière dont la science progresse, les vérités d'aujourd'hui n'étant que les erreurs de demain.

Termes corrélés : [Validation des sources](#) – [Notoriété](#) – [Auteur](#) - [Autorité](#)



Charge informationnelle

I. La charge informationnelle est, pour l'utilisateur, la quantité d'informations nouvelles et pertinentes contenues dans un message. Elle intéresse donc le contenu sémantique de l'information en ce sens que l'information contient un élément de connaissance étranger à l'informé. Celui-ci, destinataire de cette connaissance, doit en faire le traitement. Dans la mesure où il peut s'agir pour lui d'intégrer l'information à ses propres connaissances, on peut rapprocher la charge informationnelle de la charge cognitive.

On distinguera cependant le niveau cognitif exigé pour la compréhension d'information (intelligibilité de l'information) de celui de densité de l'information (charge informationnelle).

II. Didact. La densité informationnelle pouvant dépendre de l'intelligibilité de l'information contenue dans le texte comme de sa charge informationnelle, il importe d'attirer l'attention de l'élève sur la nécessité qu'il y a de jauger un document au regard de deux conditions, l'une interne, l'autre externe. La première tient à l'évaluation de sa compétence de lecture-compréhension, elle-même liée à la connaissance qu'a le sujet du domaine de connaissance considéré. La seconde prend en compte le temps qu'il est en mesure d'accorder à cette partie de l'activité. Cette appréciation du coût de l'information, appréciation tout à fait personnelle, appelle à construire des compétences métacognitives relevant de certains types de connaissances de soi et de connaissances liées à la stratégie à mettre en œuvre dans une activité de recherche d'information.

Dans le cas d'une charge informationnelle de forte densité, donc, le traitement de l'information demandera soit davantage de temps, soit un découpage en plus petites unités, afin de ne pas saturer la mémoire de travail et de réguler les relations de celle-ci avec la mémoire à long terme. [André Tricot \(2003\)](#) plaide à ce propos pour l'étude d'une «ergonomie pédagogique».

Terme corrélé : [Intelligibilité de l'information](#)



Citation : (En cours)



Compétence info-documentaire : (En cours)



Condensation : (En cours)



Confrontation des sources

I. Principe consistant à rapprocher des contenus informationnels issus de documents différents dans l'espoir, soit d'obtenir des garanties suffisantes sur leur valeur soit de les rejeter comme douteux (*Voir [Vérifiabilité des données](#)*).

II. Didact. Ce principe, s'il est l'indice d'une pensée critique en construction, se révèle cependant peu fructueux si les concepts connexes de «document» et de «source» ne sont pas déjà solidement acquis. En effet, rapprocher des documents entre eux peut n'apporter aucun bénéfice si l'on ne s'est pas assuré au préalable qu'ils puisaient à des sources bien distinctes. La volatilité des données informationnelles d'une part, l'instabilité des documents numériques en ligne d'autre part montrent suffisamment que des contenus issus d'une même source peuvent facilement emprunter des voies et des supports multiples et ne provoquer que l'illusion de la diversité.

Le principe de confrontation n'a ainsi de sens que s'il s'attache à établir le concept de pluralité des sources, et non pas celui de la diversité documentaire.

Termes corrélés : [Document](#) - [Vérifiabilité des données](#) – [Source](#) - [Instabilité du document](#)



Connaissance informée

I. La connaissance informée est le produit de la mise en forme, *i.e.* «d'information», par le destinataire, d'un élément de connaissance lui appartenant (*Voir [Information](#)*). Le processus d'encodage de cette connaissance informée sur un support produira alors une donnée informationnelle ayant pour but sa conservation et sa divulgation.

Du côté du destinataire, à l'autre bout de la chaîne de la communication, la connaissance informée est perçue en tant qu'information, ou plutôt en tant que donnée informationnelle pertinente au regard d'une intention cognitive. Cette donnée informationnelle est alors sélectionnée par le sujet pour l'élément de connaissance qu'il y perçoit.

Le concept de connaissance informée appelle à considérer d'une part l'information d'un point de vue sémantique, à partir de cette connaissance qu'elle renferme (Signifié), et d'autre part la donnée informationnelle d'un point de vue formel (Signifiant), au motif qu'elle se présente plutôt comme

une forme en attente d'une attribution de sens par le destinataire.

Ainsi, pour le destinataire, une information est-elle un élément de connaissance sélectionné pour être fixé, tandis que pour le destinataire, elle constitue une donnée informationnelle qui fait sens (*Voir [Valorisation de l'information](#)*).

La connaissance informée, ou information, est donc fortement empreinte de subjectivité: le sens qu'elle donne à construire dépend en grande partie du projet - voire de la projection - dont est animé le sujet, tant à partir de ses propres connaissances antérieures, issues d'expériences formatrices et personnelles, que de son besoin présent d'information qui infléchit son activité et l'amène à réguler ses décisions.

Il appartient au destinataire de procéder à l'évaluation du contenu de l'information qu'il sélectionne. En fait, cette évaluation porte sur cet élément de connaissance mis en forme dans chaque unité d'information.

II. Didact. Il s'agit pour l'élève de s'approprier les concepts distincts de «connaissance» (ce que je sais ou crois savoir personnellement) «d'information» (ce qui me semble utile de connaître pour réaliser mon activité d'information) et de «donnée informationnelle» (ce qui est disponible dans ce document, sans doute intéressant, mais pas forcément utile).

Le concept de connaissance informée peut encore être découvert à l'occasion de la production documentaire de l'élève. En présentant le résultat de son travail de recherche, il devient à son tour informeur, *i.e.* à la fois destinataire, source et émetteur, ce qui lui permet d'expérimenter le fait de mettre en forme des éléments tirés de ses connaissances personnelles, qu'elles soient antérieures à l'activité de recherche d'informations ou produites par elle. Cette performance est un moment essentiel de l'intégration cognitive des informations sélectionnées lors de l'activité.

Le processus d'*in-formation*, dans ce sens, concerne bien plus le sujet communiquant que ses destinataires. Tout exposé, en situation scolaire, sert en effet davantage le communicant que son auditoire.

Termes corrélés : [Information](#) - [Donnée informationnelle](#) - [Évaluation de l'information-Valorisation de l'information](#)



Crédibilité : Voir [Validation des sources](#)

D

Descripteur : (En cours)



Document

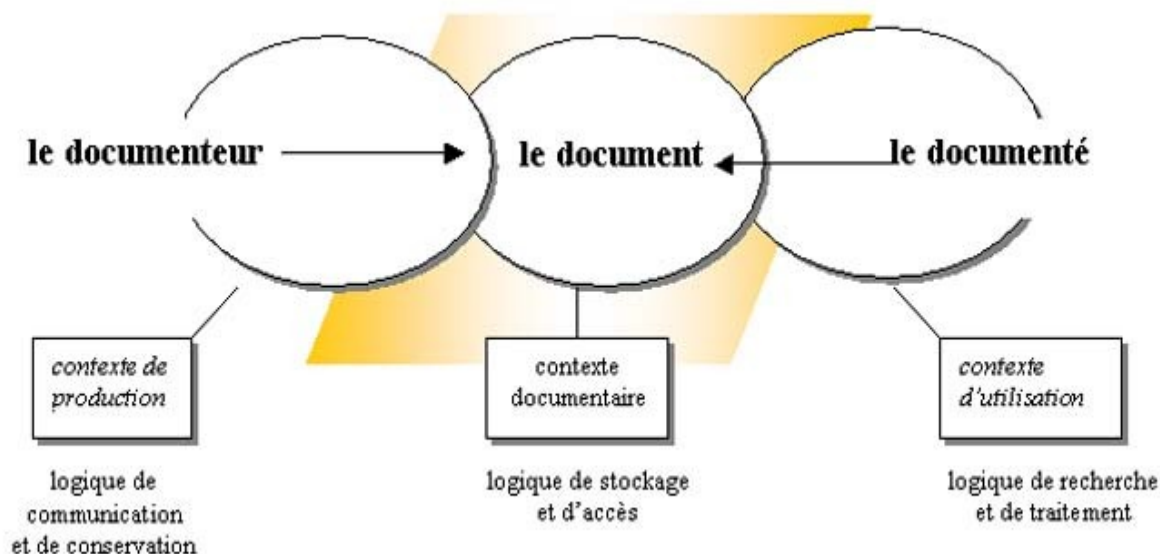
I. Qu'est-ce qu'un document ?

Deux points préalables sont à préciser afin d'établir ce qu'est un document. Le premier est que la communication de l'information n'implique pas forcément la médiation d'un document ([Fondin, 1994](#)). Ainsi, un échange verbal non enregistré, des signaux de fumée transmettant une information ressortissent à la communication mais ne sont pas des documents au motif qu'ils ne sont pas fixés et ne peuvent donc être conservés. Le document implique au contraire que la communication est formelle, durable et inscrite sur un support de manière à pouvoir être ensuite stockée, reproduite et traitée par n'importe quel destinataire. Cette inscription matérielle varie selon les supports et les technologies disponibles. En l'occurrence, le document numérique nécessite des moyens électroniques pour la fixation et pour la lecture de l'information.

Le second point est que le statut de document peut s'étendre à tout objet quel qu'il soit, dès lors qu'une personne considère l'information dont il est porteur. Tout objet est donc potentiellement un document, et c'est la signification qui lui est attribuée qui le fait être ce document ([Mas, 2003](#) ; [Molinaro, 2005-a](#)). Considérons par exemple une rue de village, ou bien une bicyclette. Ni l'une ni l'autre n'ont été créées dans l'intention de communiquer une information. Cependant, pour l'historien, pour l'architecte ou pour le collectionneur, l'une et l'autre peuvent devenir des documents riches d'informations. A ce titre, nombre de «documents potentiels» doivent leur existence au regard subjectif et intéressé d'une personne, d'une communauté ou d'une science. Toutefois, l'information-documentation scolaire ne s'attachera, quant à elle, qu'à l'étude des «documents formels», à savoir ceux issus d'un processus d'élaboration avec l'intention de communiquer une information sur un support donné.

• *Le document formel, produit d'une valorisation*

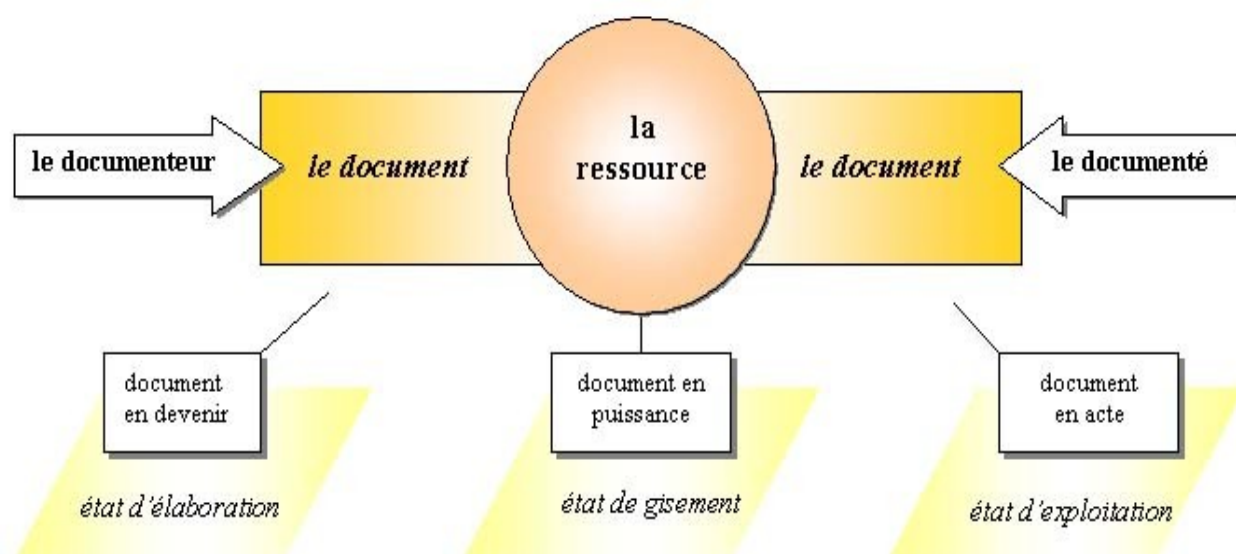
Cette idée selon laquelle une signification particulière donnée à un objet le désignerait comme étant un document provient de l'histoire même du mot. Le terme document vient en effet du latin *documentum* «enseignement, démonstration», dérivé de *docere* «faire apprendre, enseigner». L'étymologie fait ainsi apparaître sa fonction de médiation entre deux acteurs, entre deux intentions, deux nécessités particulières et complémentaires. La première nécessité requiert que, dans un contexte de production, un producteur, que nous appellerons «documenteur», ait satisfait à un besoin de communication ou de conservation en attachant à un support donné une connaissance informée ou message. La seconde convoque, dans un contexte de réception et d'utilisation, un récepteur, ou «documenté» dans une logique de recherche et de traitement de l'information (fig. 1).



1. Schéma du processus de valorisation du document

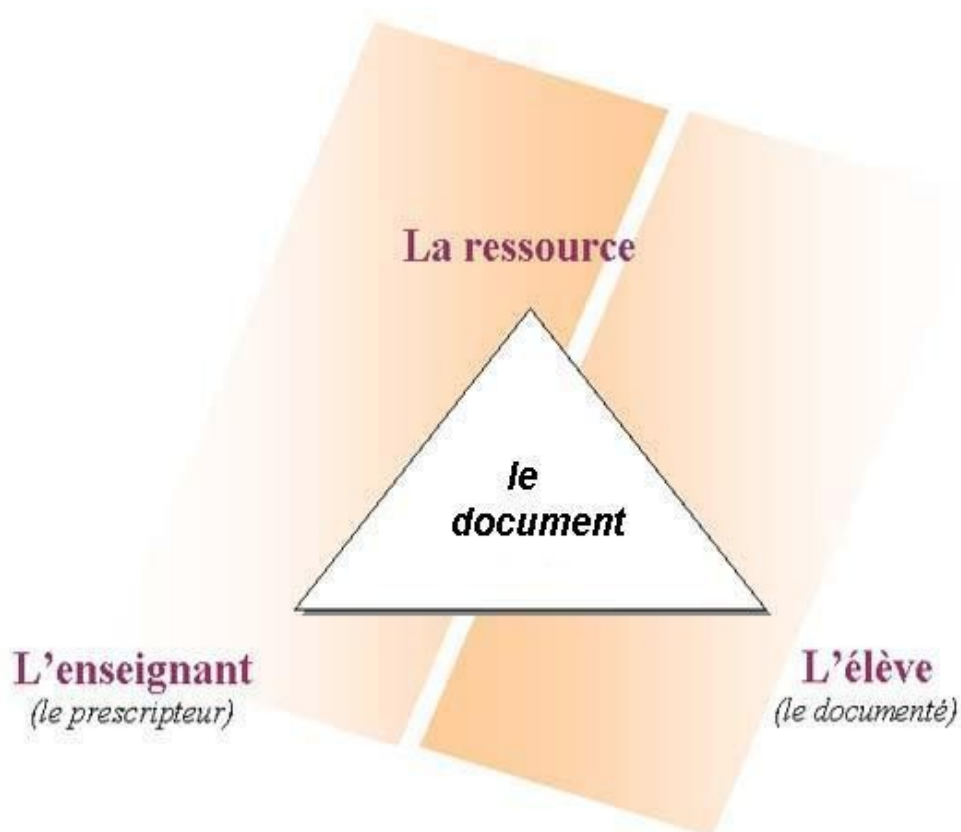
Le statut de document émerge ainsi de l'articulation de deux processus de valorisation, ou signification, émanant d'un émetteur et d'un récepteur. Ceux-ci ont encore en commun de partager la connaissance des codes nécessaires à la production d'une part, et à la lecture, d'autre part, du document.

[Hubert Fondin \(1994\)](#) distingue de même ce qui ressortit au document *par intention* et ce qui ressortit au document *par interrogation*. Un document n'est réellement document que lorsque quelqu'un l'interroge. Ainsi, de la même manière que l'information, avant d'être valorisée par l'informé, se réduit à l'état passif de donnée informationnelle, le document archivé, dans sa virtualité de document, n'est sans doute qu'une ressource disponible (fig. 2). Stockées, et donc temporairement immobilisées, les ressources constituent ainsi ce qu'on pourrait appeler un gisement de documents potentiellement disponibles et potentiellement utiles. Cette potentialité caractérisant la ressource se situe entre un processus initial de réalisation, lorsque le document est produit, et un processus de ré-activation, lorsque la ressource est repérée, sélectionnée, mobilisée et exploitée par le documenté.



2. Mise en relation du document et de la ressource

Enfin, dans le cadre scolaire en particulier, la valorisation du document peut nécessiter la médiation d'un tiers prescripteur en la personne de l'enseignant, qu'il soit documentaliste ou de discipline. L'enseignant est bien dans son rôle, en effet, lorsqu'il «fait signe» à l'élève que telle ressource peut satisfaire son besoin d'information. Ici encore, c'est la mobilisation de cette ressource, produit de la double valorisation de l'enseignant (le prescripteur) et de l'élève (le documenté), qui fait ainsi naître le document (fig. 3).



3. Le statut de document dans la situation didactique

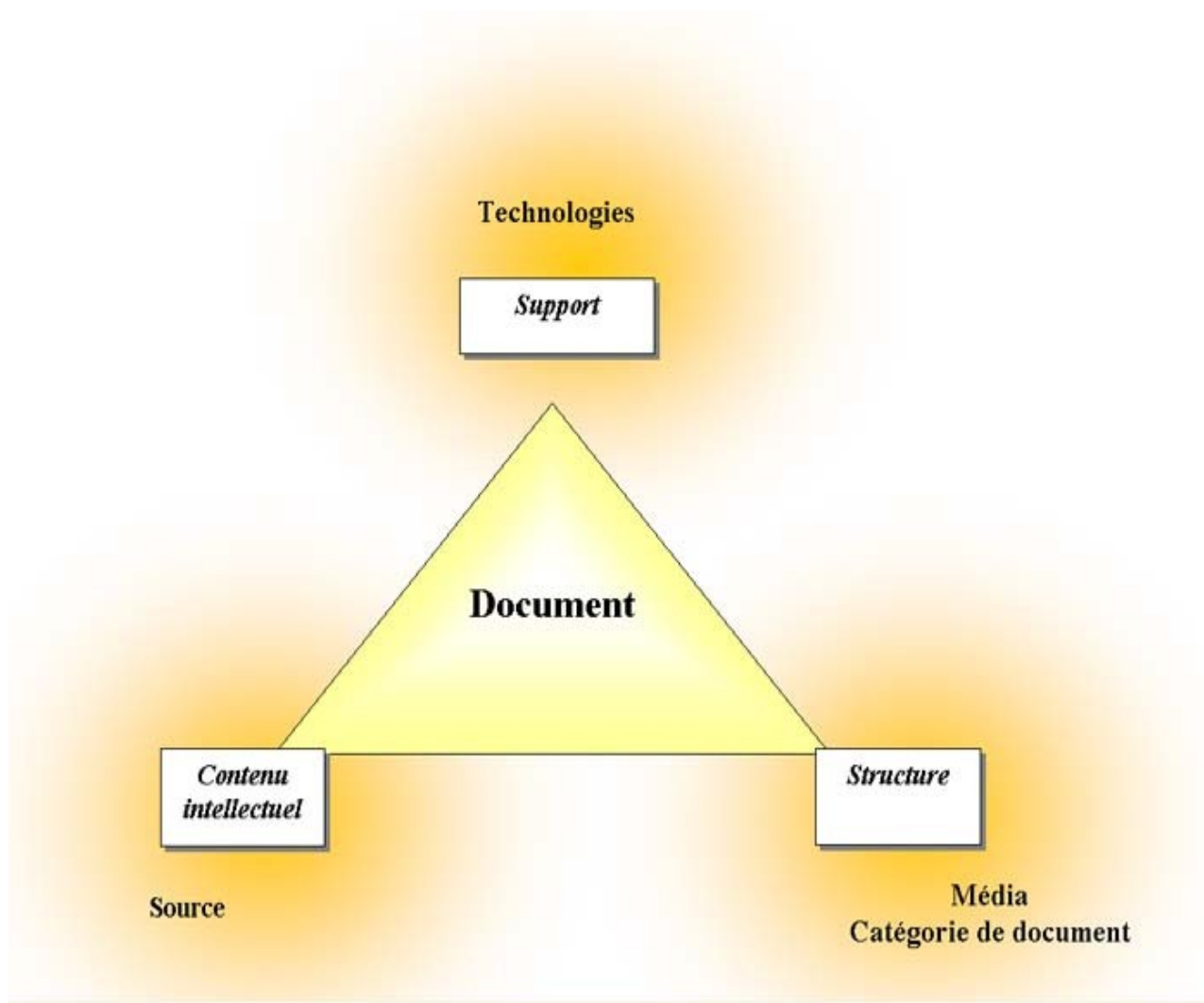
- ***Le document : contenu intellectuel, support et structure***

Dans le cas d'un document simple - une dépêche, un télégramme - il est encore facile de s'en tenir à la définition première du document pour laquelle, en dehors des processus de valorisation, il est le produit du rapport entre une information et un support. De ce seul point de vue, l'opinion a tôt fait de faire du document un synonyme de support, au motif que le document serait le support de l'information.

Cependant, il n'est qu'à comparer plusieurs documents de même support entre eux pour reconnaître, au travers du constat simple de leur différence, que cette approche ne suffit pas. En effet, tout type de document est immédiatement identifiable de par la forme qu'il présente et qui est le reflet visible d'une structure particulière. Un courriel se distingue aussitôt d'une page de revue électronique ou d'une page de tableur. De même qu'un article de magazine se différencie facilement d'un article de journal ou de dictionnaire. L'approche structurale du document est complexe. Elle fait interagir plusieurs types de structures qui vont apporter des contraintes distinctes à l'organisation finale du document et lui donner à la fois son type (généralité) et son identité (spécificité). Ainsi peut-on différencier quatre modalités formelles : la structure logique qui est liée au texte et à l'écrit, la structure conventionnelle attachée à la catégorie du document (livre,

périodique, site internet), la structure organisationnelle imposée par la technologie de communication (encodage, affichage), et la structure rhétorique manifestée par le discours propre au type de média (TV, radio, Web).

Le document formel articule ainsi à un texte, image ou son (contenu intellectuel), un support (contenant) et une organisation (structure).



4. Les éléments constitutifs du document et leur influence

De la même manière que le média et la catégorie influencent principalement le pôle organisationnel, ou structurel, du document, la technologie influence le choix du support matériel (aujourd'hui, le numérique), et de même la source influence-t-elle le contenu intellectuel du texte (fig. 4). Revenons sur les caractéristiques de ces trois composantes du document. Le contenu intellectuel, formaté, afin de pouvoir être présenté différemment selon qu'il est «lu» au journal télévisé, mis en page sur un blog ou publié dans un quotidien, constitue le pôle sémantique du document. De l'ordre de la signification, il livre de l'information (fonction cognitive). Sa production nécessite la maîtrise des codes de l'énonciation. Le support, quant à lui, de par la réalité de ses contraintes, a la particularité

de peser sur le discours du média tout en l'inspirant. Un quotidien dans sa version imprimée présente de ce fait une forme très différente de sa version électronique. Le support constitue le pôle physique du document. De l'ordre de la matérialisation, il permet à celui-ci d'être conservé, transmis, affiché, copié, manipulé et traité. La fixation de l'information réclame la maîtrise de codes relatifs à l'inscription et à l'affichage optique, chimique, numérique, etc. La structure, enfin, représente le pôle formel du document. De l'ordre du discours (fonction rhétorique) et de la convention (fonction normative), elle présente l'information en mobilisant les codes de la représentation, articulant l'esthétique à l'ergonomie, la norme à l'originalité (fig. 5).

	texte, image, son	support	structure
statut sémiotique	contenu	contenant	syntaxe
réfèrent	sémantique	physique	formel
ordre	signification	matérialisation	discours convention
fonction	cognition expression	communication conservation	rhétorique normative
influence	auteur source	technologie	média-support média-source catégorie de document
code	énonciation	inscription	représentation
instabilité	intégrité	mobilité	variabilité

5. Caractéristiques des constituants du document formel

• *Le document numérique en ligne : le concept d'instabilité*

Selon [Sabine Mas \(2003\)](#), il n'existerait pas de rupture conceptuelle entre le document traditionnel et le document numérique. Des préoccupations nouvelles, ou simplement amplifiées, surgissent cependant.

Le concept d'instabilité par exemple, paraît essentiel pour comprendre notre nouveau rapport au document. Il rappelle que la page web qui surgit à partir des résultats de l'outil de recherche n'est qu'une éventualité du document à un instant donné, une actualisation de celui-ci ([Tricot, 2003](#)), et sans doute l'un de ses nombreux avatars, ou alias, errant sur la toile.

Dans le cas du document numérique en ligne en effet, l'image pérenne que l'on se fait du document est bouleversée par le constat de son instabilité chronique, laquelle est en passe de devenir l'une de ses principales caractéristiques. Cette instabilité se manifeste dans chacune des composantes que nous venons de voir. Tout d'abord, le texte est menacé dans son intégrité : comment être certain que la version remontée du moteur de recherche est intégrale ? Le support, ensuite, facilite la mobilité du document. Celui-ci, voyageant facilement d'un hébergement à un autre, questionne également le concept de référencement. La structure, enfin, dans sa plasticité et de par la pluralité de ses contraintes, engendre une grande variabilité des formes documentaires.

S'agissant des catégories de ces documents numériques, leur nombre et leur disparité sont liés à la multiplicité des formats, lesquels dépendent des applications et des systèmes d'exploitation. Les nombreux possibles offerts par la souplesse du support garantissent par ailleurs la création de nouvelles catégories, plus ou moins hybrides, de documents. Les plus prolifiques appartiennent à celle des documents éphémères (pages dynamiques, flux RSS), au contenu fongible bien que riche dans leur actualité. Ceux-ci s'opposent aux documents durables, stockés dans des bases de données.

Le problème de l'unité documentaire, enfin, est également posé ([Lahary, 2002](#)). C'est pourtant l'une des conditions permettant d'octroyer le statut de document : regrouper en un objet unique et fini l'information ([Mas, 2003](#)). La notion de granularité de l'information étant étroitement corrélée au référencement, l'ambiguïté peut être facilement levée sur le Web. En effet, l'unité documentaire peut y être définie au regard de l'URL, celle-ci ne variant que lors d'un changement d'unité (site ou page web).

II. Didact. Le document à l'école : à l'école du document ?

Ce concept central, tout comme celui d'information, est généralement considéré comme un «allant de soi» et n'est pas abordé de front. L'élève est adressé vers des documents sans réel savoir du document. Dans la mesure où le document est sûr - parce qu'il est ou bien didactique ou bien garanti par la chaîne éditoriale et la prescription enseignante - la connaissance de l'objet en lui-même n'apparaît pas essentielle. L'information-documentation scolaire, née dans l'univers clos du document contrôlé, a donc plutôt investi dans la formation méthodologique des élèves. Mais l'évolution rapide des supports électroniques, en produisant notamment le document numérique en ligne, a rompu cet équilibre tranquille. Les lignes de partage entre l'enceinte éducative protégée et le monde réel et multiforme s'estompent. Les risques liés à l'utilisation non préparée de certaines ressources susceptibles de menacer l'intégrité des élèves font apparaître de nouveaux enjeux et ce, dans un climat d'urgence que révèle cet affaiblissement de l'institution à l'égard de l'école. Filtres, chartes, cellules de veille, opérations médiatiques, dispositifs éducatifs sonnent comme autant d'alarmes aux portes de l'école. Saisi comme le concurrent du document didactique *in situ*, le document numérique, incontrôlable parce qu'en ligne, crée un sentiment d'insécurité et d'incertitude. L'éducation à une culture du document, englobant la maîtrise des techniques, des outils et des usages, fait de la réduction de cette incertitude une priorité pour l'école. Au centre de cette éducation, les savoirs sur le document apportent sans doute l'essentiel : l'intelligibilité des

phénomènes et la possibilité de pratiquer ces usages «en toute connaissance de cause».

• *Didactique du document*

Les deux points qui pourraient être abordés en premier lieu concernent d'une part la distinction à opérer sur les différentes acceptions du terme «document», et d'autre part, sur les constituants du document.

Relativement au premier point, les élèves devraient d'abord comprendre que le statut de document est lié à un intérêt particulier porté sur un objet au travers des significations qu'il contient. L'intentionnalité première permet ainsi de différencier un document potentiel, qui n'a pas été produit dans l'intention de communiquer une information, d'un document formel, qui a été élaboré dans un contexte communicationnel. Du point de vue de l'information-documentation, seul le second cas sera étudié. L'étendue des objets documentaires s'en trouve ainsi mieux délimitée de même que les angles d'approche, informationnel et communicationnel, sont précisés.

Cette distinction fondamentale permet encore de dissiper la confusion entre les acceptions disciplinaires et documentaires du terme. [Françoise Chapron \(1999\)](#) s'est intéressée à l'usage du document dans les différentes disciplines et a bien mis en évidence le fait que cet usage dépendait entièrement du statut que l'on accordait au document. Selon qu'il bénéficie d'un statut de preuve (Histoire) ou d'un statut patrimonial (Lettres, Philosophie, Histoire), son usage sera différent. Prenons l'exemple d'un texte, celui de la *Marseillaise*, et réfléchissons aux différents regards qu'il suscite en Lettres, en Histoire et en information-documentation. Dans le premier cas, c'est en tant qu'œuvre qu'il pourrait être principalement abordé. Seront étudiés ses aspects linguistiques, stylistiques et rhétoriques (au sens littéraire), son appartenance à un registre et à un courant littéraires. Rouget de Lisle y sera considéré en tant qu'auteur. Du point de vue de l'Histoire, c'est d'abord en tant que témoignage, que preuve qu'il sera envisagé. Le travail portera alors sur les contextes politique et social de l'époque, sur l'histoire des mentalités. On remarquera qu'il aura attendu près d'un siècle avant de devenir hymne national. Rouget de Lisle y sera d'abord un officier de l'armée du Rhin. Du point de vue de l'information-documentation, enfin, c'est en tant que document, au sens de «produit d'une communication», qu'il pourra être analysé. En effet, le texte n'apparaît pas en dehors d'un certain contexte. Il est d'abord une «information structurée et intelligible consignée sur un support dans un contexte particulier» ([Mas, 2003](#)). Le document original n'étant pas disponible, il importe de considérer cette actualisation-là du document. Sont alors considérés les éléments relatifs à son support et à sa structure. En fait, c'est l'itération de ce document qui est interrogée, à savoir l'enjeu de sa publication aujourd'hui. Il faudra donc interroger son contexte éditorial présent : l'intention est-elle la même selon que le texte est publié dans un manuel scolaire (de quelle année ?), un quotidien (de quelle orientation politique ?) ou un site (quelle source ? dans quel but ?). Il faudra encore vérifier l'intégrité du texte, la qualité des références, l'environnement explicatif, la forme éditoriale dans laquelle est moulé le texte, tous éléments indicateurs d'une possible instrumentalisation du texte, et rendre compte de la nature de l'intention qui a présidé à sa nouvelle publication. Ainsi, davantage que l'auteur du texte, c'est le responsable de la publication qui sera ici appelé. Les concepts de document, de source, de structure et d'actualisation du document (instabilité), de référencement sont ainsi convoqués, à la fois pour être construits, pour renforcer la pensée critique et pour mieux saisir les enjeux et les usages de l'information et de la communication. Les perspectives disciplinaires, on le voit, dépendent étroitement du statut accordé au document. Ce n'est qu'à la condition que ce statut soit défini, que

les regards différents soient explicités et légitimés, que les approches pourront entrer en complémentarité étroite.

L'exemple donné ci-dessus permet d'illustrer le second point que pourrait envisager une didactique du document, à savoir la connaissance de ses constituants : le support, le contenu intellectuel et la structure. La seule approche définitionnelle (savoir qu'il existe tel et tel type de support) ne suffit pas. Il s'agit de permettre à ces savoirs, en les confrontant à des situations problèmes, de lever des significations et de construire progressivement une intelligibilité des problématiques spécifiquement informationnelles. Celles-ci ont trait, ainsi que l'exemple précédant le révèle en partie, aux contextes et aux enjeux de la production, de la communication et des usages de l'information par la médiation du document.

• *Les enjeux didactiques de la prescription documentaire*

Dans la situation didactique, la ressource prescrite par l'enseignant et mobilisée par l'élève accède au statut de document (*voir* fig. 3), lequel doit donc être traité comme tel dans une approche info-documentaire. Cependant, la triangulation ainsi opérée, en centrant sur le contenu du document, rejette à l'extérieur de la situation didactique l'existence du producteur de la ressource (le documenteur), tant celle-ci apparaît dès lors entièrement coupée du contexte de sa production. Un des buts de la didactique documentaire consiste justement à faire prendre conscience à l'élève de ce contexte communicationnel peu visible.

Lorsque, dans un cadre partenarial, les enseignants documentaliste et de discipline s'accordent à faire travailler les élèves sur documents, la démarche choisie - la médiation documentaire - vise généralement l'acquisition de notions relatives au programme de la discipline. Dans ce cas, la documentation est souvent réduite à une technique, dans une approche méthodologique (recherche, sélection, extraction, condensation) et le document uniquement saisi comme un objet outil. Mais si les enseignants visent également, au travers de cette séquence, des acquisitions de notions info-documentaires, l'approche conceptuelle permet alors d'élargir le regard sur le document pour en faire un objet d'étude, à la fois dans ses dimensions sémantique, matérielle et structurelle.

Termes corrélés : [Support](#) - [Connaissance informée](#) – [Information](#) – [Ressource documentaire](#) – [Source](#) – [Média](#) – [Instabilité du document](#) – [Mobilité](#) - [Référence bibliographique](#) - [Variabilité du document](#) - [Unité documentaire](#)



Document primaire

I. Catégorie portant sur la nature du document. Elle indique qu'il s'agit d'un document original, qu'il soit intégral ou partiel. Accessible, il peut être aussitôt consulté et utilisé. C'est le cas, par exemple, des textes, des images ou des graphiques disponibles sur le Web.

II. Didact. Le concept de document primaire permet l'appropriation des concepts d'unité documentaire, de ressource et de document. Il est en lien avec l'idée d'œuvre originale qui renvoie aux concepts d'auteur, de propriété intellectuelle et, par extension, à celui de référence.



Lors d'une recherche d'information l'élève va sélectionner des documents primaires dans lesquels il va extraire les informations qui, une fois traitées, vont satisfaire son besoin d'information.

Termes corrélés : [Unité documentaire](#) - [Ressource documentaire](#)- [Document](#) - [Auteur](#)- [Droit d'auteur](#) - [Référence bibliographique](#)



Document secondaire

I. Catégorie portant sur la nature du document. Elle résulte d'un traitement documentaire (catalogage, indexation) effectué sur un document primaire afin de pouvoir décrire, sélectionner et récupérer celui-ci. La description produit des informations de nature signalétique, concernant la forme et la localisation, ainsi que des informations de nature analytique, portant sur le contenu d'un document primaire ([Boulogne, 2004](#)). Les documents secondaires permettent la constitution de bases de données (bibliographies, catalogues, index).

II. Didact. La connaissance de cette catégorie permet de construire le concept de référence et de nourrir la problématisation de la recherche (*Voir* [Base de données](#)).

Termes corrélés : [Document primaire](#) - [Base de données](#) - [Référence bibliographique](#)



Document tertiaire

I. Produit documentaire issu de la prise de notes et du processus de condensation, il est le résultat d'un traitement poussé du document primaire. C'est le cas des synthèses, des comptes-rendus.

II. Didact. Tout au long de sa scolarité l'élève est amené à produire des documents tertiaires manifestant, d'un point de vue disciplinaire, la compréhension et l'appropriation des connaissances visées.

Du point de vue de l'information-documentation, la maîtrise de ce concept témoigne de l'appropriation du processus d'*information* mis en œuvre lors de la réalisation par l'élève d'une production documentaire (*Voir* [Connaissance informée](#)). Par cette approche, le document tertiaire devient une première étape, par la restitution et la réédition, vers la production d'un inédit (*Voir* [Prise de notes](#)).

Faire la différence entre un document tertiaire et un document primaire permet de saisir l'écart entre l'œuvre originale (le document primaire), signée par un auteur qui en porte la responsabilité, et une forme réduite, vulgarisée qui tente de rendre compte du contenu informationnel de cette œuvre. La perception de cet écart, qui «déforme» par l'octroi d'une autre «forme», permet d'appréhender la subjectivité du processus d'*information* et le décalage qui s'instaure entre l'information produite par l'auteur (ou informeur) et l'information perçue par un récepteur (ou informé). A cette occasion, le concept de charge informationnelle pourra être abordé. La confrontation de différents documents tertiaires issus d'un même document primaire facilitera cette

prise de conscience.

De même, il importe de distinguer le document tertiaire, qui porte sur le contenu d'un document primaire, du document secondaire qui va accorder une place importante à la forme de celui-ci, même s'il contient aussi des éléments de description du contenu, *i.e.* le résumé, des descripteurs et des mots-clés.

Termes corrélés : [Connaissance informée](#) - [Prise de notes](#) – [Condensation](#) - [Document primaire](#) - [Document secondaire](#) – [Auteu](#) - [Charge informationnelle](#) - [Confrontation des sources](#)



Domaine (Nom de) : *(En cours)*



Donnée informationnelle

I. La donnée informationnelle, abusivement appelée *information*, est le produit de l'encodage, par l'émetteur (*Voir* [Informeur](#)), d'un élément de connaissance destiné à être divulgué, et de son inscription sur un support à des fins de stockage et de communication (*Voir* [Information](#)).

La donnée informationnelle prend, dès l'instant de son inscription, une indépendance par rapport à son émetteur. Elle constitue en effet le produit finalisé de l'acte *d'information* de la connaissance et ne peut ainsi être confondue avec la connaissance elle-même, celle qui a été mobilisée par le destinataire. Disponible, stockable et dans l'attente d'une signification, la donnée informationnelle s'oppose à l'information par les caractéristiques inhérentes à sa nature : l'objectivité, qui la fait exister par elle-même ; la potentialité, qui en fait une information en puissance mais non encore réalisée ; l'intemporalité, relative à ce temps indéterminé de disponibilité, à opposer au temps court de la prise d'information par le chercheur.

C'est au récepteur (*Voir* [Informé](#)) qu'il appartient de faire devenir la donnée en une information chargée de sens ou de la laisser à l'état de donnée en la rejetant. En la sélectionnant pour sa pertinence au regard du projet qu'il s'est fixé, l'informé lui attribue une valeur sémantique, voire cognitive et, de ce fait, la fait accéder au statut d'information (*Voir* [Valorisation de l'information](#)). Une information est donc une donnée informationnelle dans laquelle est perçue, de manière toute subjective, un élément de connaissance utile au projet et susceptible d'être intégré à des connaissances personnelles existantes. La donnée informationnelle, en quelque sorte, est donc le support du désir de connaissance du sujet.

II. Didact. La distinction à opérer entre les concepts de donnée informationnelle et d'information s'établit à partir du concept de pertinence. L'information est en effet ce qui entretient un rapport avec le projet de connaissance guidant l'activité de recherche d'information. Ainsi, une donnée pertinente, et donc utile, devient une information qui peut faire l'objet d'un traitement. Ceci sous-tend la capacité à sélectionner l'information potentielle qui est disponible à l'intérieur d'un document. L'élève doit ainsi différencier entre ce qui est éventuellement intéressant - c'est-à-dire beaucoup - et qui reste de l'ordre de la donnée, et ce qui est utile, voire nécessaire - c'est-à-dire

beaucoup moins - et qui est de l'ordre de l'information. De fait, tout ce qui est «donné» n'est pas pour autant à prendre.

Une information se caractérise par son pouvoir discriminant, dans la mesure où elle permet, à chacune de ses occurrences, de réduire l'incertitude de la recherche et de faire progresser la compréhension. Autant la détermination d'une information dynamise l'activité, autant l'accumulation des données la ralentit.

L'appropriation du concept de donnée informationnelle s'accompagne chez l'élève d'un changement de représentation à l'égard du Web. Passer de l'idée d'un lieu de toutes les connaissances à celui de l'information est déjà une chose. Passer de celle-ci à la compréhension du Web comme un gigantesque réservoir de données qui seraient potentiellement pertinentes en est une autre. C'est toute la conception humaniste de l'information saisie comme support de signification qui est en jeu dans ce travail.

Termes corrélés : [Information](#) - [Valorisation de l'information](#) - [Pertinence](#)



Droit d'auteur

I. La loi française sur le droit d'auteur (1957) relève du [Code de la propriété intellectuelle](#) dont elle constitue la première partie. Elle s'applique à toute création d'une œuvre de l'esprit. L'auteur en jouit du seul fait de sa création (même inachevée), de sa conception et indépendamment de toute publication ou divulgation. Le droit d'auteur est aussi régi, à l'échelle internationale, par la [Convention de Berne, du 9 septembre 1886](#), modifiée en 1976 et signée par 159 pays. Le [Projet de loi relatif au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information \(2003\)](#), en adapte les termes aux usages liés à Internet. Les modifications concernent notamment les risques de contrefaçon, avec la mise en place de mesures techniques de protection et d'identification, ainsi que la législation du Dépôt légal.

Le droit d'auteur ne porte pas sur l'idée ou le contenu intellectuel lui-même, mais sur la forme dans laquelle il est exprimé. La création n'est ainsi liée qu'à la seule mise en forme attribuée par l'auteur, et qui est appelée «œuvre». Celle-ci devant être fixée d'une façon quelconque, elle est dite «originale» dans la mesure où elle a nécessité un travail d'adresse ou de réflexion, même minime, de la part de son créateur.

Ainsi, le droit d'auteur protège la donnée informationnelle telle qu'elle a été mise en forme par un émetteur identifié comme étant l'auteur de l'œuvre.

Le droit d'auteur comporte deux séries de droits, le droit moral et le droit patrimonial :

- Le droit moral assure le respect de l'œuvre en interdisant de la dénaturer ou de l'altérer, et celui de l'auteur par l'obligation faite de mentionner son nom. L'auteur bénéficie des droits de divulgation (lui seul peut décider de porter son œuvre à la connaissance du public quelque soit le canal de diffusion) et de repentir (il peut décider de retirer son œuvre des circuits de diffusion). Le droit moral est attaché à la personne,

il est perpétuel et transmissible aux héritiers.

- Le droit patrimonial est lié à l'exploitation de l'œuvre après divulgation et protège les intérêts pécuniaires de l'auteur. Il concerne essentiellement les droits de représentation et de reproduction. Le droit patrimonial est cessible et négociable ; il est transmissible par héritage pendant les 50 ans (*d'après la [convention de Berne](#)*) qui suivent le décès de l'auteur, délai au-delà duquel l'œuvre tombe dans le domaine public et devient libre de droits (à l'exception des droits moraux).

II. Didact. Ce concept est à aborder conjointement à ceux de référencement et d'auteur.

S'agissant de la recherche d'information en ligne, le recours au concept de droit d'auteur permet aux élèves de prendre conscience du fait qu'Internet n'est pas une zone de non droit. La facilité de copier et/ou modifier, l'accès libre et gratuit à une grande quantité de documents, ainsi que l'illusion de l'anonymat, entretiennent le sentiment que tout est permis dans une totale impunité.

Ce concept rejoint par ailleurs l'effort d'édification de la pensée critique en renvoyant tout document à un auteur. En l'occurrence, l'élève, en reconnaissant l'existence d'un auteur, se voit offrir la possibilité de prendre de la distance par rapport à l'information trouvée et à en reporter la responsabilité intellectuelle sur cet auteur. Ce recul critique permet en outre de percevoir l'écart qui existe entre les concepts d'information, de connaissance et de vérité trop souvent confondus. La confrontation d'œuvres d'auteurs différents livrant des informations divergentes, voire contradictoires, peut également favoriser cette prise de conscience.

Le fait que le droit d'auteur porte sur la mise en forme et non sur le contenu intellectuel permet d'attirer l'attention de l'élève sur la nécessaire reformulation à l'œuvre dans la prise de notes. En quelque sorte, l'élève, en attribuant une forme personnelle au contenu intellectuel traité, fait "œuvre" à son tour en créant un document tertiaire dont il devient auteur.

Il convient encore de souligner l'obligation faite, dans l'optique d'une utilisation éthique d'Internet ou de tout autre support d'information, de citer ses sources en prenant soin de référencer les documents utilisés. Cette obligation place l'élève dans une démarche scientifique de traitement et d'utilisation de l'information disponible (*Voir [Référence bibliographique](#)*).

Enfin, l'occasion pourrait être saisie de faire la différence entre la citation et la sélection, suivie du traitement de l'information. La brève citation est autorisée librement par la loi sur le droit d'auteur, sous réserve que soient mentionnés clairement le nom de l'auteur et la source. Elle relève une idée ou une expression qu'elle emprunte à un auteur. La sélection, quant à elle, dans la mesure où elle précède le traitement de l'information, génère des opérations d'extraction, de valorisation et de transformation des données informationnelles dans le but de produire une information nouvelle. Ici encore, la boucle se referme et le sujet, de récepteur et destinataire devient à son tour destinataire et émetteur, c'est-à-dire auteur, par la production d'un document original destiné à un public (l'enseignant, les autres élèves...) C'est ainsi que les productions documentaires des élèves ou des classes gagnent à être finalisées afin de pouvoir côtoyer, sur les rayonnages du CDI, d'autres œuvres. Il faudra alors souligner le fait que l'utilisation de ces nouveaux documents, par d'autres personnes, donneront également lieu à citations et à référencement. Ainsi l'appropriation des concepts d'auteur et de droit d'auteur sont-ils facilités par l'accès des élèves au statut d'auteur.

Termes corrélés : [Auteur](#) - [Donnée informationnelle](#) - [Référence bibliographique](#) – [Information](#) - [Prise de notes](#) - [Document tertiaire](#)

E

Écrit d'écran: (En cours)



Évaluation de l'information

Didact. L'évaluation de l'information est un concept générique opératoire lors des activités de recherche d'information. Le but de l'évaluation est de savoir s'il faut ou non sélectionner, exploiter et s'approprier l'information en question. Il s'agit en fait d'attribuer une valeur, *i.e.* une signification à l'information au moyen d'un jugement. Or ce jugement ne peut être que relatif, puisqu'il engage le sujet qui évalue. Ainsi, au terme de ce jugement, telle information peut être conservée par Pierre mais être rejetée par Paul. Le processus d'évaluation met donc en relation un objet à évaluer, qui est l'information, et un sujet qui évalue, Pierre ou Paul. Ce constat fait apparaître deux niveaux distincts.

Un premier niveau s'intéresse à l'objet pour lui-même. L'évaluation porte alors sur ses deux composants essentiels : la part de connaissance qu'il contient et la source de sa production.

Le premier composant nous est livré sous la forme d'une donnée informationnelle dont la valorisation, *i.e.* l'attribution d'une signification, aura pour conséquence de l'élever ou non au statut d'information (*Voir* [Valorisation de l'information](#)). La question de l'évaluation est bien une question portant sur le sens et l'élève, à ce stade doit distinguer entre le «donné» disponible et l'information pertinente (*Voir infra*). Mais le jugement porte encore sur l'élément de connaissance contenu, *i.e.* *informé* dans la donnée. N'étant généralement pas expert du domaine considéré, l'élève doit élaborer une stratégie de consultation d'autres ressources afin de confronter les données proposées (*Voir* [Vérifiabilité des données](#)). Il devra cependant se garder de ne comparer que des documents, lesquels peuvent avoir même origine, pour se concentrer sur la confrontation de sources bien distinctes. Enfin, la connaissance de différentes catégories d'informations lui permettra de les classer selon leur degré d'importance, au vu notamment, soit de leur contenu, soit de leur motif (*Voir* [Types d'informations](#)).

Le second composant de l'objet information est sa source. Prendre connaissance de la catégorie d'acteurs sociaux (organisme, institution, collectivité) destinataire de l'information peut influencer la réception de celle-ci au motif que des intérêts particuliers ont présidé à sa production. L'évaluation du rapport de l'information avec ces représentations de la vérité conduit à faire correspondre à chaque type de discours, référent de l'énonciation, des finalités qui lui sont propres (*Voir* [Véridicité de la source](#)). Dans ce même ordre d'idée, on encouragera également l'élève, tant que faire se peut, à se rapprocher de la source primaire de l'information (*Voir* [Source primaire /](#)

Source secondaire). Mais la source doit encore être validée par la connaissance et la reconnaissance de son auteur, pris ici dans son sens général de destinataire de l'information. Celui-ci doit pouvoir être identifié avec précision, de même qu'il doit, en sa qualité d'auteur, se donner les moyens d'engager sa responsabilité. La reconnaissance de son expertise, pour un novice, ne peut se faire que par l'estimation d'une notoriété et de la caution scientifique dont il peut éventuellement bénéficier (*Voir Validation des sources*).

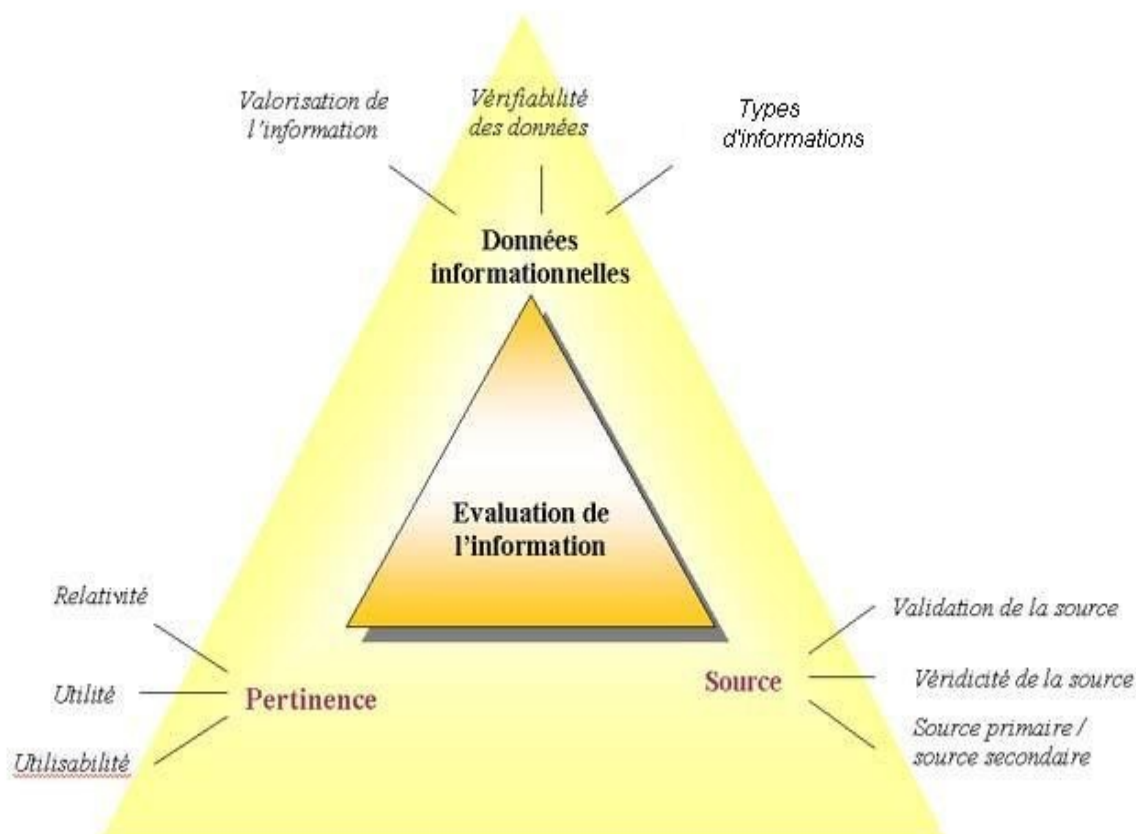


Fig. 1: L'évaluation de l'information et ses trois composants : la donnée informationnelle, sa source et sa pertinence au regard de l'activité de recherche d'informations.

Si le premier niveau concernait l'objet information à évaluer, le second intéresse particulièrement le sujet évaluateur. La donnée peut bien être vérifiée et sa part de connaissance attestée, de même la source peut, après avoir été contrôlée, fournir toutes garanties nécessaires à une exploitation sans risque. Il n'en reste pas moins qu'il appartient au sujet responsable de son activité documentaire de décider si cette donnée peut lui être utile ou non. Le sens qu'il lui reconnaît, au regard du sens qu'il donne à son activité, affecte une certaine valeur à la donnée et concourt à faire d'elle une information. Ce rapport à établir, sur un plan sémantique et cognitif, entre la donnée informationnelle et le besoin de connaissance à l'origine de l'activité de recherche d'information relève du jugement de pertinence. Rappelons que pour être pertinente, une donnée informationnelle doit se rapporter au thème de la recherche (Relativité), apporter un ou des éléments de connaissance nouveaux (utilité) et se révéler intelligible (Utilisabilité).

Ainsi, évaluer une information revient à porter un jugement de valeur sur une donnée informationnelle, une source et un degré de pertinence.

Termes corrélés : [Information](#) - [Donnée informationnelle](#) – [Source](#)- [Valorisation de l'information](#) - [Vérifiabilité des données](#) - [Types d'informations](#) - [Source primaire / Source secondaire](#) - [Validation des sources](#) - [Pertinence](#)



Évaluation de la stratégie de recherche d'information

I. Processus mental qui permet la gestion cognitive de toute activité de recherche d'information et a pour fonction de l'optimiser de manière dynamique. Ce processus métacognitif est donc à distinguer de l'évaluation première des objets de la recherche, à savoir :

- ▶ l'évaluation des résultats d'une requête dont le but est de sélectionner les documents pertinents,
- ▶ l'évaluation du contenu informationnel des documents sélectionnés afin d'en extraire les informations utiles au projet de recherche (*Voir [Évaluation de l'information](#)*).

Placée en arrière plan, comme surplombant l'activité documentaire dans son ensemble, l'évaluation de la stratégie de recherche d'information intéresse le sujet acteur de cette recherche. Elle va lui permettre en effet de réguler la stratégie qu'il déploie lors de cette recherche et ce, à partir de deux processus cognitifs liminaires : le besoin d'information et la représentation du but. Le besoin d'information résulte d'une prise de conscience, par le sujet, du manque de connaissances nécessaires à la résolution du problème d'information considéré. C'est à partir de ce premier point qu'une représentation mentale du but à atteindre peut être construite.

Aussi l'évaluation ne porte-t-elle pas seulement sur des objets, mais agit aussi sur le sujet par le regard évaluateur qu'il est amené à poser de manière régulière sur son activité :

- ▶ qu'en est-il du besoin initial ? le but est-il atteint ? (fonction de contrôle)
- ▶ la stratégie utilisée est-elle efficace ? Doit-elle être modifiée ? (fonction de régulation)

Selon le modèle proposé par André Tricot et Jean-François Rouet ([Tricot & Rouet, 1998](#) ; [Dinet & Rouet, 2002](#)), le processus métacognitif d'évaluation permet de préciser, de réguler et de faire évoluer l'activité de recherche en réajustant sans cesse la représentation qu'on s'en fait et en décidant de la suite à donner à l'activité en cours, jusqu'à ce que le besoin soit estimé satisfait.

Ce qui est alors évalué, c'est le degré de maîtrise d'une opération, aux plans premier et second. L'évaluation se révèle donc être une instance qui gouverne toute l'activité de recherche d'information : elle est à la fois opérationnelle, décisionnelle et fonctionnelle (*Voir [Stratégie de recherche d'information](#)*)

II. Didact. Il s'agit de permettre à l'élève de construire une compétence métacognitive nécessaire à l'élaboration progressive et à la conduite raisonnée d'une stratégie personnelle de recherche et de traitement de l'information. L'acquisition de cette compétence nécessite une verbalisation articulant

les procédures et les concepts aux inférences émises «naturellement» pendant la recherche. Cette verbalisation peut être orale (dialogue avec l'enseignant, le co-équipier) ou écrite (bilan intermédiaire ou terminal).

Cet apprentissage d'une gestion autonome de l'activité peut être appréhendé par l'élaboration, en début de séquence, de critères de réussite (évaluation formatrice), par le recours continu à l'autoévaluation et, enfin, par le retour réflexif sur l'activité.

Par ailleurs, l'évaluation de la stratégie de recherche d'information peut accompagner la construction de la pensée critique à condition que soit convoqué, aux différents moments de l'activité, le concept de pertinence. Ainsi le choix des sources, la sélection des contenus et l'adoption des stratégies sont-ils évalués davantage au regard du besoin personnel d'information que de l'offre documentaire.

Termes corrélés : [Évaluation de l'information](#) - [Besoin d'information](#) - [Stratégie de recherche d'information](#) - [Pertinence](#)



Extraction : *(En cours)*

F

Favori : Voir [Signet](#)



Fiabilité : Voir [Validation des sources](#)



Fichier (format de) : *(En cours)*



Fonction avancée : *(En cours)*



Format de présentation des résultats : Voir [Résultats de la requête](#)

H

Hébergeur

I. L'hébergeur est une société qui cède son infrastructure et ses services pour accueillir un site web. Les services qu'il gère sur un serveur sont des pages web ou des forums de discussion. Dans la mesure où ces «médias types» (*Voir Média*) hébergés sont eux-mêmes éditeurs de contenus, la responsabilité de l'hébergeur quant à la licéité de ces contenus est difficile à engager. Elle ne le sera que dans le cas où il est établi que cet intermédiaire avait connaissance de fait du caractère illicite des documents hébergés et qu'il n'a rien tenté pour leur refuser l'accès.

II. Didact. Le concept d'hébergeur n'a d'intérêt, pour nos élèves du moins, que du point de la dimension éthique de la responsabilité éditoriale. Il s'agit de faire prendre conscience que toute donnée informationnelle, tout message adressé au public engage une responsabilité légale quant à la teneur de son contenu. La recherche de l'imputation de cette responsabilité à un niveau de la chaîne documentaire invite à se pencher sur le statut de l'hébergeur et de l'auteur, principaux acteurs de la publication.

Les concepts de publication et de correspondance privée, à l'heure des blogs, sont pertinents dans ce contexte. Ainsi le blog entre-t-il dans la première catégorie relative à la publication, et se voit-il réglementé par la [circulaire sur la communication audiovisuelle du 17 février 1988](#), tandis que les messages transitant par courrier électronique y échappent, appartenant à la deuxième catégorie touchant à la correspondance privée.

La connaissance des concepts de responsabilité éditoriale et de publication participent à la construction des concepts essentiels d'auteur, de source et de référencement.

Termes corrélés : [Page web](#) - [Responsabilité éditoriale](#) - [Donnée informationnelle](#) – [Auteur](#) – [Publication](#) – [Source](#) - [Référence bibliographique](#)



Hyperlien : *Voir* [Hypertexte](#)



Hypertexte

I. Document textuel que son support numérique fait apparaître comme un système ouvert d'informations au moyen de la présence de liens, appelés hyperliens, permettant l'accès immédiat à un autre texte (hyperliens extradocumentaires) ou à une autre partie du même texte (hyperliens intradocumentaires). L'hypertexte suppose deux concepts de bases : le *nœud*, unité d'information (U.I.) qui peut représenter une cible pour le lecteur, et le *lien* qui facilite le passage d'un nœud à un autre.

La représentation globale du document se trouve ainsi transformée par une structure de type

réticulaire dont l'activation opérationnalise des parcours de lecture multiples selon les intérêts et la réactivité du lecteur. Celui-ci, entrant en interaction avec le système hypertextuel, entreprend alors une navigation de nature à modifier considérablement son rapport au texte et à l'information. Elle risque cependant de le «noyer», i.e. de lui faire perdre sa représentation du but, notamment en cas de surabondance de liens qui provoquent une rupture avec l'approche plutôt cursive et traditionnelle du texte.

II. Didact. Tenter l'analyse du concept d'hypertexte pour saisir l'utilité de ses apports en information-documentation conduit à considérer ce que ses éléments caractéristiques, le nœud et le lien, modifient du rapport au texte dans le cadre d'une recherche d'information.

Le concept de nœud, tout d'abord, appelle à une réflexion sur la lecture de recherche et la sélection de l'information. Si l'hyperlien réfère au chemin, le nœud, terme issu de l'indo-européen *nedh-* «lier», renvoie à la fois au résultat et au lieu de l'intersection de ces liens. Ainsi l'unité d'information (U.I.) est-elle prise dans ce nœud, cet entrelacement des directions qui pointent vers elle. De ce point de vue, le texte est réductible à un ensemble discontinu d'U.I., lesquelles se trouvent juxtaposées tout en restant isolées dans la mesure où leur accès dépend d'influx extérieurs au texte lui-même. La continuité propre au texte, qui appelle une découverte cursive et progressive du sens qu'il tisse, est rompue au profit d'un accès intrusif et simultané. L'itinéraire à suivre procède alors non pas d'une progression intertextuelle, mais bien d'une progression inter-nodale, i.e. allant de nœud en nœud, et que l'on nomme métaphoriquement *butinage*. La question du sens et de l'approche cognitive se pose ici fortement. Dans le premier cas, le sens est le produit du texte et partant, de la pensée organisée et finalisée de son auteur. Suivre un texte revient à suivre une trame logique, dont le développement suit un ordre construit. N'oublions pas que les mots «texte» et «tissu» ont même origine dans le latin *textus*. Le coût, pour le lecteur, s'estime en terme de temps alloué et de risque de soumission à une influence. A l'inverse, dans le second cas, la progression inter-nodale rompt avec cette lente élaboration. Le sens appartient moins à l'auteur du texte qu'à l'auteur de l'activité de recherche d'information, lequel décide à tout moment d'interrompre ou de poursuivre, d'approfondir ou de s'échapper. Le sens devient ce fil que le chercheur tire derrière lui de nœud en nœud lors de ces visites ponctuelles. Il figure idéalement cette question itérative de la recherche qui interpelle la pertinence de chaque information potentielle. Cette échappée à l'influence du texte produit par ailleurs une lecture de surface, comme en ricochets et où la liberté de l'internaute peut être opposée à la subordination du lecteur au texte. Si l'approche séquentielle du texte emprisonne le sens dans la trame serrée de son tissu unique, l'approche simultanée induite par les nœuds, tout au contraire, plonge ses filets dans les infinis possibles du Web. Au nombre des avantages de cette démarche, on trouvera cette opportunité d'accès à des réponses plurielles et diverses, l'extraction de l'influence d'un document unique, mais aussi la possibilité d'un parcours original, construit, et l'éventualité heureuse de découvertes fortuites (heuristique). Mais des risques existent également, qui sont souvent pointés par les nombreux détracteurs du « zapping », et dont les élèves doivent devenir conscients au moyen notamment d'une analyse guidée de leur propre activité. La progression inter-nodale, erratique, peut conduire à l'errance, induire à l'erreur... L'avancée sans repères dans un système non structuré peut mener, surtout chez les jeunes chercheurs, à une désorientation ([Dinet & Rouet, 2002](#)), i.e. la perte de la représentation du but. L'abondance des parcours offerts par la profusion et l'attrait des hyperliens provoque en outre une surcharge informationnelle, responsable de la même déperdition de «sens», mais encore de décrochage. Enfin, l'immédiateté des accès, occasionnant des comportements pulsionnels de séduction ou de fuite, s'oppose à la longue et nécessaire élaboration du sens que favorise une lente

implication dans le texte.

Le concept de lien, ensuite, peut éclairer des choix de stratégie lors d'une recherche d'information dans un environnement hypertextuel. Le préfixe hyper-, issu du gr. *huper-*, «au-dessus, au-delà», génère l'idée d'un passage possible vers un ailleurs du texte. Cet ailleurs peut aller soit dans le sens d'un approfondissement, soit dans celui d'un élargissement. L'approfondissement se manifeste lorsque le lien propose d'apporter des précisions ou des compléments se rapportant très étroitement à l'U.I. La plus-value se place ici à un autre niveau, mais toujours en aplomb du nœud. Le lien est alors souvent intra-textuel. Il équivaut aux outils traditionnels du document : le lexique, la note de bas de page, l'encadré. L'élargissement, par contre, est proposé par un lien pointant vers l'extérieur du texte, voire vers l'extérieur du site, et donc «par-delà» le texte de départ. Il convie à un bond de côté vers une U.I. similaire, partageant un thème commun et une association plus ou moins large. Le lien est alors extra-textuel, et rappelle, au plan du document classique, la référence bibliographique.

L'outil hyperlien, en tant qu'outil offrant des passages, peut ainsi être ramené à deux niveaux de qualité distincte, et à deux dimensions : la première verticale, où il est question de la hauteur et du niveau de compréhension du domaine du sujet de la recherche, la seconde horizontale, où se mesure l'étendue de ce domaine. S'approprier le concept d'hyperlien peut ainsi éclairer un choix de stratégie, selon que l'on se trouve au début ou non de la recherche, à proximité ou à distance du but à atteindre. Dans tous les cas, il s'agira d'apprendre à interroger la pertinence du lien : le passage vers un autre nœud est-il utile au regard de mon besoin d'information ? Et dans ce cas, est-il préférable de choisir un outil permettant un approfondissement ou bien un élargissement ?

Termes corrélés : [Support](#) - [Représentation du but](#)

I

Index

I. Dans son acception courante, l'index est une liste alphabétique de mots-clés assortie de la localisation du terme à l'intérieur d'un document.

Dans le cas d'un moteur de recherche, les mots-clés de l'index pointent vers les pages web dans lesquelles ils apparaissent. La liste est alors générée automatiquement pour alimenter une base de données invisible dans laquelle le moteur effectue sa recherche lors d'une requête, pour ensuite établir sa page de résultats.

II. Didact. Le concept d'index renvoie à celui de mot-clé. Aussi l'élève doit-il pouvoir différencier le mot-clé tel qu'il apparaît dans un index, du mot-clé de recherche que l'enseignant lui demande de trouver à partir d'un sujet et de son questionnement. Dans l'index du moteur de recherche, le mot-clé se réduit à une simple chaîne de caractères décontextualisée et dépourvue de sens. De même tous les mots d'un texte (hormis les mots vides qui sont rejetés) vont être automatiquement indexés, quelle que soit leur valeur sémantique et leur pertinence par rapport au sujet traité. Le concept de

pertinence sera ici convoqué pour souligner que le mot-clé servant d'entrée dans un index de moteur de recherche n'est pas porteur de sens, contrairement au mot-clé de recherche qui relève de la conceptualisation d'un contenu. Le premier traduit une approche morphologique, le second une approche sémantique.

Cette différence fondamentale entre les deux types de mots-clés est à prendre en compte lors de la formulation d'une requête afin de limiter le bruit documentaire généré par la polysémie et l'emploi détourné de certains termes. Ainsi, sur les dix premières réponses proposées par *Google* à la requête «Ulysse», sept proposent des liens vers des sites d'entreprises ou d'organismes qui n'ont rien à voir avec le héros grec ! (recherche effectuée le 21/12/2005). Cette nécessaire distinction à opérer peut servir à la construction du concept de langage documentaire, que l'on dégagera également à partir des concepts de langage naturel et de langage spécialisé.

Ce concept doit ainsi être abordé en même temps que celui d'indexation documentaire. Seront ainsi distinguées l'indexation automatique proposée par les moteurs, portant sur la forme (signifiant), et l'indexation humaine produite dans les répertoires de sites ou les bases de données, qui s'intéressent au contenu intellectuel (signifié) des données informationnelles.

L'index sera ainsi mis en perspective avec le thésaurus, et le mot-clé rapproché du descripteur.

Enfin, et bien évidemment, le concept d'index sera illustré par l'index papier, plus directement observable puisqu'il permet une entrée thématique directe dans les encyclopédies et les livres documentaires.

Termes corrélés : [Base de données](#) - [Moteur de recherche](#) – [Requête](#) - [Mot-clé](#) – [Pertinence](#) - [Bruit documentaire](#) - [Langage documentaire](#) - [Langage naturel](#) - [Langage spécialisé](#) - [Indexation documentaire](#) - [Répertoire de sites](#) - [Thésaurus](#) – [Descripteur](#)



Indexation documentaire : (En cours)

Indexation automatique : Voir [Moteur de recherche](#)



Indexation humaine : Voir [Annuaire de recherche](#)



Indice de pertinence : (En cours)



Indice de popularité : (En cours)



Information

I. Éléments d'une théorie didactique de l'information

Le terme information comprend de multiples acceptions appartenant à des domaines divers, tels que la justice, les sciences mathématiques et physiques, l'informatique, le journalisme, *etc.* Nous limiterons la réflexion ici à une approche info-documentaire, à partir notamment d'une double réflexion épistémologique et méthodologique.

Nous proposerons de saisir l'information comme une donnée faisant l'objet d'une valorisation (signification) de la part d'un «informeur» (à la fois destinataire d'une connaissance et émetteur d'une information), et/ou d'un «informé» (à la fois récepteur de l'information et destinataire de la connaissance). La valorisation de l'information relève d'un double processus de sélection et d'intention : en premier lieu la sélection de contenus extraits de la connaissance d'un "destinateur" à cause de la valeur et du besoin que celui-ci leur attribue ; en second lieu l'intention manifestée d'organiser, de matérialiser et de transmettre ces contenus (*Voir [Valorisation de l'information](#)*). Les données, à caractère informationnel, résultent ainsi de la mise en forme, par encodage, de ces éléments de connaissance et de leur inscription sur un support matériel permettant leur stockage, leur communication et leur traitement (*Voir [Donnée informationnelle](#)*).

Le recours à la théorie de la communication de [Shannon et Weaver \(1949\)](#), à condition de restituer au concept d'information sa valeur sémantique, peut s'avérer pertinent pour tenter de comprendre ce qui se passe au niveau du repérage de l'information par le sujet et plus encore, pour réinterroger les rapports existants entre source, signal et message. Ceux-ci, transposés dans une théorie didactique de l'information, deviendraient des rapports entre connaissance, information et donnée.

Selon Shannon et Weaver ([Legroux, 1981](#)) donc, le message provient d'une source d'information (destinateur). Afin de l'inscrire sur un support matériel (un canal) qui va assurer son stockage et sa transmission, il faut que ce message soit encodé par le transmetteur (ou émetteur). Le code utilisé est l'ensemble des signes, des règles et des conventions nécessairement partagés par l'émetteur et le récepteur pour que le message puisse être compris. Le produit de cet encodage est un signal émis qui va être convoyé par le canal (imprimé, analogique, numérique). A l'autre bout de la chaîne, un récepteur saisit les signaux et procède à leur décodage (lecture) afin de reconstruire le message initial. Celui-ci est enfin analysé par le destinataire qui en comprend le sens et la portée (fig. 1).

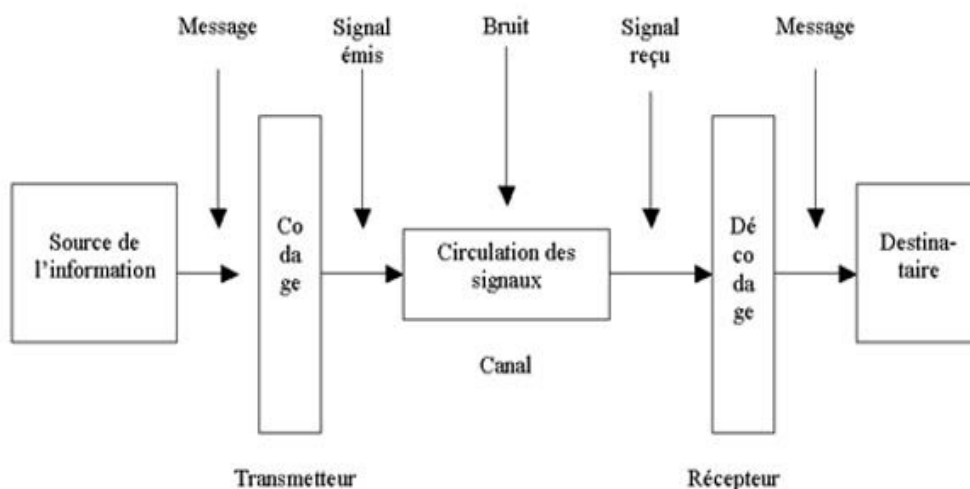


Fig. 1 : Schéma de la communication de Shannon et Weaver (Legroux, 1981)

Transposons à présent ce schéma, *mutatis mutandis*, dans le cas d'une activité de recherche d'information. Les modifications porteront principalement sur les acteurs de l'information, sur le statut de l'information, sur le bénéfice cognitif ainsi que sur le média support du dispositif (se reporter à la fig. 2).

• S'agissant des acteurs de l'information :

► l'informeur est le producteur des données informationnelles. Mais le prisme bien connu de la relation connaissance-information oblige à opérer sur cet acteur un processus de diffraction qui distingue en lui un destinateur et un émetteur. Le destinateur travaille sur la signification, sur le contenu sémantique de l'élément de connaissance qui est sélectionné, tandis que l'émetteur a pour tâche d'encoder celui-ci et de l'inscrire sur un support. Le premier est donc responsable de la connaissance informée (Voir [Connaissance informée](#)) et le second de la donnée informationnelle.

► l'informé est celui qui reçoit et s'approprie les données informationnelles. Subissant une diffraction analogue, il est composé d'un récepteur et d'un destinataire. Le récepteur est celui qui décode, déchiffre ces données, tandis que le destinataire est celui qui en travaille le sens, le contenu sémantique, dans le but d'opérer une sélection parmi ces informations et de s'en approprier les éléments de connaissance qu'elles contiennent. Les compétences requises pour l'informé sont donc «savoir lire», «savoir trier» et «savoir apprendre».

• S'agissant du statut de l'information :

L'information ne devient information qu'à deux moments du processus de communication :

► lorsque l'informeur formalise un élément de connaissance dans une situation d'énonciation particulière et dans une intention de communication donnée,

- lorsque l'informé reconnaît dans la donnée informationnelle un élément de connaissance pertinent au regard de son propre projet.

Il s'ensuit qu'une fois encodée et inscrite sur un support, l'information cesse d'être information pour devenir une donnée informationnelle, dépendante non plus de celui qui l'a produite, mais de son support et de ses aléas. Inscrite pour être stockée, elle peut différer plus ou moins longtemps le moment de sa mobilisation, soit à nouveau par l'informeur qui est obligé d'en refaire une information pour la comprendre et la modifier éventuellement, soit par l'informé qui va décider ou non de la valoriser pour s'approprier la part de connaissance qu'elle renferme.

Une donnée informationnelle se présente donc comme une forme en attente d'une (re-)valorisation, *i.e.* d'une attribution de sens. Dans la théorie jakobsonienne du signe, elle penche du côté du signifiant, alors que l'information se tourne du côté du signifié.

• *S'agissant du bénéfice cognitif :*

La connaissance de l'informeur, à savoir la source de l'information, et celle de l'informé, à savoir la cible de cette information, doivent être considérées comme des ensembles distincts de ressources appartenant à des sujets singuliers. Ces ressources comprennent aussi bien le stock des connaissances antérieures, que celui des représentations personnelles attachées au domaine considéré, le tout étant projeté sur des horizons culturel et psychologique particuliers. La question du référent de la communication se révèle donc ici cruciale : l'informé ne pouvant comprendre les contenus étudiés que s'il partage à la fois des visées, un contexte, un langage et des représentations communes à ceux et à celles de l'informeur.

Même dans ce cas, on ne peut douter que ce qui est compris par l'informé subisse une distorsion substantielle au regard de ce qui était adressé par l'informeur, à l'instar et dans des proportions analogues au décalage entre l'information *a* émise et l'information *b* reçue.

Qui plus est, l'intégration de l'information dans le système de connaissance de l'informé dépend en bonne part de l'état initial des connaissances déjà acquises. L'information, pour s'intégrer, prend place dans un système réticulaire de connaissances et, ce faisant, procède à une réorganisation partielle. Les effets cognitifs sur l'informé, pour toutes ces raisons, et sans même considérer les effets propres à la représentation du besoin et à la projection du but, ne peuvent être comparés avec les éléments de connaissance appartenant à l'informeur. Dans un registre didactique, on rappellera qu'il y a souvent un écart important entre ce qui est enseigné par le maître et ce qui est réellement assimilé par l'élève.

• *S'agissant du média support :*

Le support (canal shannonien) et l'encodage-décodage dépendent du média par lequel l'information est organisée, véhiculée et présentée. Ce média associe un certain nombre de contraintes matérielles à des contraintes de diffusion, d'organisation et d'exposition, lesquelles ressortissent aux règles, représentations et codes de référence qui régissent les conditions de la communication. Ces diverses contraintes sont génératrices de bruit.

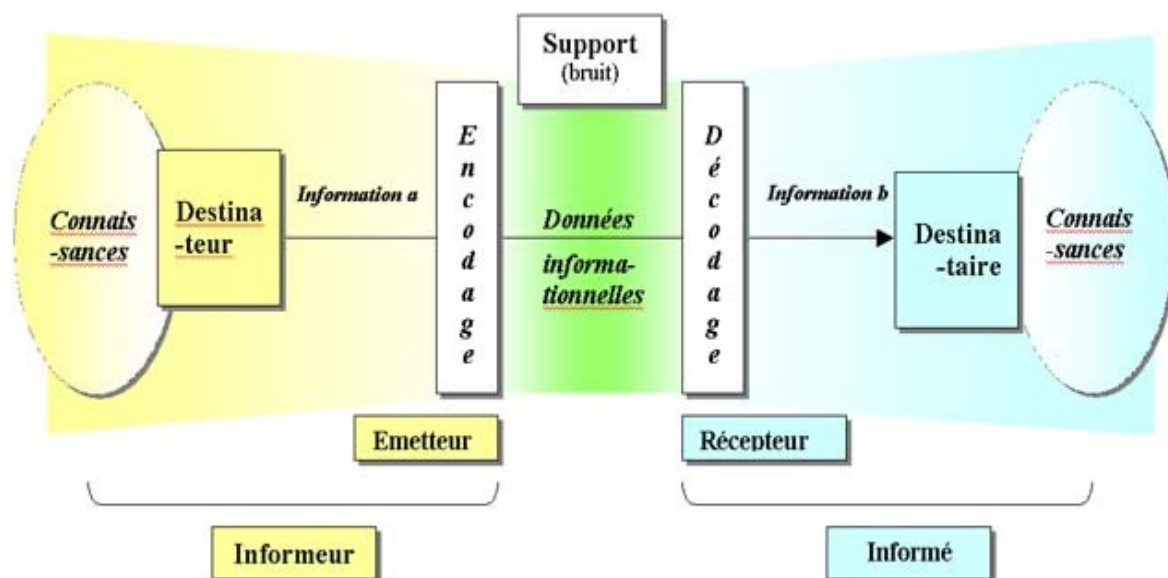


Fig. 2. Schéma du processus connaissance - donnée informationnelle - information

II. Didact. Le concept d'information est rarement travaillé pour lui-même dans les activités documentaires. On évoque par contre bien souvent l'information pour désigner ce qui n'en est pas : un renseignement, une connaissance, une simple donnée. Le projet didactique, en l'occurrence, propose de passer d'un emploi usuel du terme à un emploi spécialisé correspondant mieux aux processus cognitifs en jeu dans une activité de recherche d'information.

L'acquisition du concept d'information doit permettre de se rendre compte que tout n'est pas information, ce qui peut faciliter notamment les opérations de tri. L'information, *in fine*, est subjective *espace manquant* : elle tient à un intérêt personnel - au sens de «profit à tirer» -, à l'utilité que chacun y trouve pour accomplir le projet qu'il s'est donné. Ce qui est une information pour Pierre n'est pas obligatoirement une information pour Paul, soit parce que ce dernier n'en a pas l'utilité, soit parce qu'il la connaissait déjà, soit enfin parce qu'il ne la comprend pas (*Voir Pertinence*). A l'opposé, la donnée informationnelle est objective. Elle existe par elle-même et pour tout le monde. Un journal, un dictionnaire, une page web regorgent de données informationnelles prêtes à être mobilisées, et qui sont là, même si personne ne les lit jamais (*Jean-Pierre Astolfi, (1992)* attribue le statut d'objectivité à l'information parce qu'il ne distingue pas entre celle-ci et la donnée informationnelle). Une première approche de ces concepts, pour l'élève, pourrait être de distinguer entre ce qui est potentiellement digne d'intérêt, la donnée, et réellement utile pour la satisfaction du projet, l'information.

Un autre pas à franchir est la distinction entre connaissance et information. La première résulte de l'expérience personnelle et de l'intégration d'informations dans l'histoire du sujet (*Astolfi, 1992 ; Legroux, 1981*). A ce titre, elle est difficilement transmissible à autrui, à moins, justement d'être formalisée, dans un processus d'*in-formation*. Mais le produit de cette formalisation ne sera jamais la «connaissance» du sujet mais une «connaissance informée», *i.e.* une information.

De même que s'agissant de la différence entre information et donnée, cette distinction entre information et connaissance est essentielle. Elle permet à l'élève de ne plus considérer, par exemple, le Web comme «le lieu de toutes les connaissances». La connaissance, en définitive, est constituée de ce que chacun peut construire et réorganiser à partir d'éléments de sens enfouis dans d'innombrables données aléatoires. Dès lors, on posera que le Web ne contient pas davantage d'informations que de connaissances, mais un nombre prodigieux de données informationnelles.

Par ailleurs, le travail sur le concept d'information peut ouvrir sur la prise de conscience, par les élèves, de différentes taxonomies de données. Par exemple, et pour ce qui les concerne dans le cadre de leur activité d'information, il est possible de discerner entre différents types de sources ou de discriminer différentes modalités du jugement relatives aux données informationnelles.

S'agissant des types de sources, il faudrait apprendre, dans une perspective de développement de la pensée critique, à distinguer entre celles qui servent des intentions confessionnelles, promotionnelles, journalistiques, didactiques, scientifiques ou autres, au motif qu'elles expriment, *via* un discours particulier, une vision particulière du monde et, partant, une empreinte particulière sur leurs destinataires (*Voir [Véridicité de la source](#)*).

S'agissant des modalités du jugement, on peut amener les élèves à différencier ce qui ressort de simples données factuelles et événementielles (dates, statistiques, définitions), de ce qui relève de données élaborées en un discours raisonné. Les premières sont dites *assertoriques* - affirmées et non argumentées -, tandis que les secondes sont appelées *apodictiques*, et justement argumentées et démontrées ([Reboul, 1980](#)). Il importe de mettre à bas cette idée que toutes les informations se valent. Une hiérarchisation des données par le jugement permettrait ainsi de conférer un statut moindre à un simple fait, dans la mesure où il pourrait être remplacé par un autre, et un statut supérieur à une idée argumentée, en tant que fruit d'une élaboration conceptuelle. L'enjeu est important, renvoyant d'un côté à ce qu'il est possible de prendre, voire d'apprendre - et puis d'oublier - et de l'autre à ce qu'il est possible de comprendre.

Enfin, le concept d'information ne peut pas être complètement acquis sans explorer les relations que l'information entretient avec le document qui la structure et le média qui en fait la matière première de sa rhétorique.

Termes corrélés : [Valorisation de l'information](#) - [Connaissance informée](#) - [Donnée informationnelle](#) - [Pertinence](#) - [Source](#) - [Véridicité de la source](#) - [Document](#) - [Média](#)



Informé : *Voir* [Valorisation de l'information](#) - [Information](#)



Informeur : *Voir* [Valorisation de l'information](#) - [Information](#)



Instabilité du document

I. La représentation générale que nous nous faisons du document traditionnel repose principalement sur des critères de stabilité : stabilité de sa forme, stabilité de son contenu et stabilité de sa localisation spatiale. Jusqu'à l'apparition du document numérique en ligne, il nous était apparu que ce caractère figurait parmi les éléments essentiels permettant de définir avec certitude ce qu'était un document (*Voir [Document](#)*). Or cette image pérenne se trouve, en l'espace d'une dizaine d'années, profondément bouleversée par le constat de l'instabilité chronique du document en ligne.

Cette instabilité se manifeste notamment à partir des trois critères de variabilité, affectant la forme du document, d'intégrité, modifiant le contenu du document et de mobilité, touchant à la localisation du document.

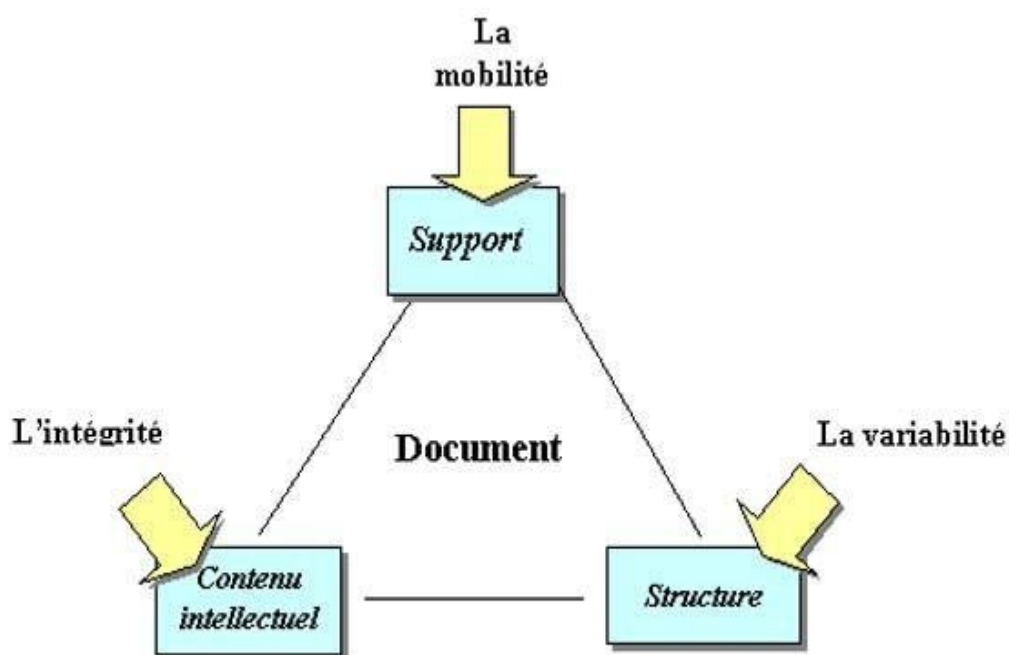


Fig. 1 : Les trois composantes du document et leur facteur d'instabilité

L'instabilité des documents en ligne pose en outre des problèmes quant à leur archivage : comment garder une trace de tous ces documents qui transitent par le Web ? Si le *Dépôt légal* fait obligation aux auteurs et aux éditeurs de déposer un exemplaire de toute publication imprimée, rien de tel n'existe, et n'est même envisageable, pour les publications en ligne. Aussi une réforme est-elle en cours qui autorise la Bibliothèque Nationale de France à faire périodiquement une copie de toutes les pages Web françaises (*Voir [Droit d'auteur](#)*). Cette version, datée, pourra servir de copie de référence.

II. Didact. Lors des recherches d'informations en ligne menées par les élèves, des déconvenues de différents ordres liées à cette instabilité ne manquent pas de survenir et de troubler le cours tranquille de l'activité. On se saisira alors de ces péripéties relatives à la mobilité, la variabilité ou à l'intégrité du document comme de leviers pour construire le concept organisateur de document. Il pourra être ainsi jugé opportun d'analyser les dysfonctionnements rencontrés et de les reporter à

l'une ou l'autre des composantes de ce concept. Il faudra alors revenir à l'idée selon laquelle un document, pour être un document, se compose d'un contenu intellectuel (texte, image, son, etc.) organisé selon une structure propre à sa catégorie et inscrit sur un support permettant entre autre son stockage (*Voir [Document](#)*).

Termes corrélés : [Document](#) - [Variabilité du document](#) - [Droit d'auteur](#) - [Mobilité du document](#)



Intégrité du document : *Voir [Instabilité du document](#)*



Intelligibilité de l'information

I. L'intelligibilité de l'information désigne le niveau cognitif exigé pour saisir le sens et la portée de l'élément de connaissance informée incluse dans les informations disponibles.

Elle peut réclamer en effet un plus ou moins haut «degré de technicité» relatif à la lecture compréhensive ([Molle, 2002](#)).

On distinguera cependant le niveau cognitif exigé pour la compréhension des informations (intelligibilité) de la densité de l'information (charge informationnelle).

II. Didact. Une trop haute exigence en matière de niveau cognitif requis pour traiter une information peut être une cause d'échec ou de perte de motivation pour l'élève. Il importe donc que celui-ci intègre et développe, dans sa stratégie de recherche d'information, des connaissances métacognitives sur lui-même, en tant que sujet apprenant. Il doit ainsi apprendre à jauger progressivement le rapport entre le niveau de technicité requis et son niveau cognitif. Cette compétence, qui consiste à savoir estimer ses possibilités cognitives, renvoie à l'un des critères fondant le concept de pertinence de l'information. Une information, pour être pertinente, ne doit en effet pas seulement être *utile*, mais elle doit se révéler également *utilisable*, c'est-à-dire, autoriser un traitement facile de son contenu ([Dinet & Rouet, 2002](#)). L'utilisabilité représenterait donc pour l'information à traiter ce que l'intelligibilité est au sujet confronté à cette information.

Par ailleurs, [Grégory Molle](#) (*id.*) relate le cas d'élèves qui, pourtant conscients de ne pas pouvoir appréhender le sens d'un document, le choisissent toutefois dans le but de recouvrir leur travail d'un vernis de sérieux. Sans doute est-ce alors l'occasion de rappeler aux élèves l'objectif de l'activité d'information, qui est un objectif cognitif, ainsi que le but donné à la tâche, laquelle est finalisée par une production documentaire exigeant tout particulièrement la maîtrise des contenus.

Termes corrélés : [Connaissance informée](#) - [Charge informationnelle](#) - [Pertinence](#)



Internet : (En cours)



I.S.T (Information scientifique et technique) : (En cours)

L

Langage documentaire : (En cours)



Langage naturel : (En cours)



Langage spécialisé : (En cours)



Lien hypertexte : Voir [Hypertexte](#)



Lien sponsorisé

I. Sur la page de résultats d'un moteur ou d'un répertoire de sites peut apparaître un encart promotionnel qui met en valeur une réponse privilégiée à la requête. Il peut s'agir soit d'un lien commercial, *i.e.* un bandeau publicitaire (*Voila, Yahoo, Lycos, Nomade*), soit d'un lien sponsorisé (*Google*). Pour *Google*, par exemple, cet encart est constitué d'une adresse, d'un titre de 25 signes et d'un résumé de 70 signes au plus. Cet encart est acheté par les entreprises qui, selon le principe du référencement payant, acquièrent aux enchères les mots-clés susceptibles de faire l'objet d'une requête par les internautes. Ce marché est en rapide croissance. *Google*, que le néophyte estime affranchi de publicité, en tire en fait 98% de ses revenus (2004). Certains outils de recherche, tel le métamoteur *Vivismo* ou le moteur *Aol.fr* signalent les liens sponsorisés placés, comme il se doit, en tête de la page des résultats.

II. Didact. La maîtrise de ce concept prend toute son importance lors de la lecture et de la sélection des références sur une page de résultats. L'élève apprend ainsi à faire la distinction entre liens sponsorisés, délivrant des informations de source uniquement promotionnelle, et résultats d'une requête issus de l'index du moteur, fournissant des informations d'autres sources. Le repérage de ces deux types d'hyperliens dans la présentation de la page n'est pas toujours facile à opérer, notamment par les utilisateurs novices, ceci malgré l'obligation faite par la FTC (*Federal Trade Commission*), fédération américaine du commerce, de signaler clairement les liens sponsorisés.

Cet effort de décryptage d'une page de résultat et d'identification des hyperliens proposés participe de l'appropriation du concept de véridicité de la source.

Du point de vue de la pensée critique, cette connaissance de l'organisation et du contenu des pages de résultats des moteurs de recherche favorise l'appréhension du concept d'économie de l'information et, plus largement, de celui de société de l'information. Cet apprentissage des caractéristiques propres au média Web est constitutif d'une éducation aux risques et aide l'élève à se prémunir à l'égard de ces «info-pollutions» (Sutter, 1998) au nombre desquels l'invasion publicitaire «quasi masquée» occupe une place de choix (Serres, 2005).

Termes corrélés : [Page de résultats](#) - [Outil de recherche d'informations en ligne](#) - [Pensée critique](#) - [Véridicité de la source](#)



Lisibilité du document : (En cours)

M

Média

I. Issu du latin *medius* «moyen», «intermédiaire», «qui se trouve au milieu», le mot est une réduction de l'anglais *mass media* qui désigne les moyens de communication de masse.

Le terme recouvre des acceptions assez variées et désigne à la fois des supports (imprimé, analogique, numérique...), des types (la presse, la télévision...) et des sources (telle chaîne de TV, telle station de radio, tel titre de presse...). Trois catégories de «média» peuvent ainsi être distinguées : le média support, le média type, le média source (*Voir tableau 1*).

Mais au-delà de cette catégorisation, un média est d'abord un moyen permettant l'expression et la communication humaine (Balle, 2003), cette dernière étant empreinte d'une intention particulière.

Ayant recours au média, la communication se manifeste au travers de trois médiations :

- ▶ une médiation technologique déterminée par le choix du support de communication ou de transmission de l'information,
- ▶ une médiation formelle exprimée par la structure conventionnelle choisie,
- ▶ une médiation humaine représentée par le destinataire qui se situe à la source de l'information.

Or, chaque catégorie de média va exercer une influence spécifique sur le message communiqué :

- ▶ l'influence du média support va s'exercer sur le mode de perception du monde,
- ▶ le média type va influencer le contenu informationnel au travers de sa forme, l'information étant considérée comme la formalisation, ou *in-formation*, d'un élément de connaissance par un destinataire dans une situation d'énonciation. (*Voir [Information](#)*).

- l'influence du média source va porter sur le contenu conceptuel - les idées, les opinions, les visées - issu de l'intention qui préside à l'acte de communication.

	Média support	Média type	Média source
	► bande hertzienne	► télévision	► telle chaîne de TV (Arte, France3, TF1...)
	► analogique	► radiodiffusion	► telle station de radio (France culture, Europe1...)
	► imprimé	► presse	► tel titre (Le Monde, Marianne...)
	► numérique	► édition	► telle maison d'édition (Gallimard, Actes sud...)
	► Internet	► Web	► tel site
Médiation	technologique	formelle	Humaine (personne ou organisme)
Agent	canal de communication ou de transmission	structure conventionnelle	destinateur (auteur, éditeur)
Influence	mode de perception	contenu informationnel	contenu conceptuel

1. Catégorisation et caractéristiques de la notion de média.

1- Média support

Le média support peut être défini comme une technologie (au sens large) permettant la communication humaine, à savoir une technologie de communication.

Dans le schéma de la communication de [Shannon et Weaver \(1949\)](#), il s'assimile au canal qui permet la transmission de la donnée informationnelle.

Pour [Mc Luhan \(1977\)](#), de même que pour [Michel Serres \(2001\)](#) les technologies ne sont que des prolongements de l'homme et de ses facultés de percevoir et d'appréhender le monde. Alors qu'elles le libèrent de certaines tâches mentales (mémorisation, création, calcul) ou physiques (préhension, pression, force), elles ont le pouvoir d'en créer de nouvelles. De ce fait, pensée et technique progressent en interaction.

Ainsi chaque apparition d'une nouvelle technologie va avoir pour effet de créer un milieu inédit et de modifier les modes de perception du monde, de soi et des autres. Pour [Serge Tisseron \(2003\)](#), par exemple, Internet a introduit une relation différente à l'espace et au temps (de même que l'avaient fait le train et l'avion) avec pour conséquence une conscience élargie du monde entraînant des effets tels que l'émergence de nouveaux lieux virtuels de socialisation pour les jeunes ou encore, dans le

domaine politique, de l'altermondialisation.

Le média, saisi en tant que technologie capable d'évolution, influe donc directement et profondément sur les comportements et sur les formes de la communication. Mais n'exerce-t-il pas aussi une influence sur ses contenus et sur la forme de ces contenus ? N'est-ce pas là ce que pointe McLuhan lorsqu'il affirme que «le message, c'est le médium» ? Cet aphorisme controversé désignerait le message tel que transmis par un média précis. Il gomme la distinction entre le «contenu» (l'information émise ou reçue) et sa mise en forme sur un média support, et postule que le message n'existe que par la conjonction des deux. Le message du média deviendrait en quelque sorte un cadre de perception et de compréhension du monde, si puissant qu'il serait à même d'exercer une influence significative sur les contenus informationnels véhiculés.

2- Média type

Le média type réfère à la structure conventionnelle et organisationnelle des documents qu'il produit. Chaque média type présente un ensemble particulier de moyens (humains, financiers, techniques) et de services (réalisation, production, diffusion) assurant l'élaboration et la communication de programmes. De ce point de vue, le concept de «média type» correspond à celui de «mass média», plus largement utilisé et reconnu mais qui, improprement réduit au seul terme de «média», est à l'origine de nombreuses confusions.

S'agissant plus particulièrement du Web, s'il intègre les autres médias type (presse, télévision, radio), il ne les supprime pas pour autant mais leur offre d'autres modalités de développement.

Quelles sont les caractéristiques propres au média Web et quelle influence exerce-t-il sur la réception et la compréhension des contenus informationnels générés ?

Le numérique rend possible l'inscription, sur un même support, du texte, du son et de l'image fixe ou animée. Il permet encore l'émergence d'une nouvelle forme de document fondée sur l'hyperlien (*Voir [Hypertexte](#)*). Celui-ci modifie, d'une part, la représentation globale du document en lui attribuant une structure réticulaire et, d'autre part, les modes de lecture en favorisant des parcours multiples et variables selon les intérêts et la réactivité de chaque lecteur. Le document devient ainsi multiforme et, au gré des itinéraires de lecture adoptés, la perception et la compréhension de ses contenus informationnels s'en trouvent modifiées (*Voir [Document](#)*). Cette interactivité est démultipliée sur le support Internet qui, en interconnectant des millions d'ordinateurs, a permis l'émergence du Web et donc le passage de l'hyperlien intra-documentaire à l'hyperlien extra-documentaire, reliant ainsi une unité d'information (ou nœud) à une autre pouvant se situer sur une autre page appartenant elle-même à un autre site. Par le jeu d'une navigation pouvant se poursuivre à l'infini, l'unité documentaire générée par chaque lecture devient proprement informelle et éphémère, les contenus informationnels ainsi rassemblés en deviennent totalement inédits, imprévisibles et variables.

A cette structure polymorphe du document en ligne s'ajoutent de nouvelles modalités de publication et de diffusion de l'information. Affranchies de toutes contraintes rédactionnelle, éditoriale et intellectuelle, elles n'offrent par contre aucune validation préalable des sources et des contenus informationnels véhiculés. A l'utopie de la bibliothèque universelle et de la libre circulation des idées s'est vite substitué le sentiment d'une errance labyrinthique où les repères sont rares et

difficiles à trouver.

Ce sentiment est généré non seulement par la multiplicité des formes de documents, mais aussi par la diversité des pratiques et des usages, le tout empruntant un canal unique où tout se trouve nivelé. Aussi revient-il à l'internaute de créer non seulement son propre cheminement, mais encore un système de valeurs singulier, relatif à son besoin d'information.

3- Média source

Le média source, enfin, réfère aux origines de l'intention de communiquer et par conséquent au destinataire du message. Ce concept entretient ainsi des relations avec ceux d'auteur, de responsabilité éditoriale et notamment de véridicité de la source. La notion même de source participe d'une intentionnalité, d'un regard particulier sur le monde (*Voir [Source](#)*). Son influence porte sur le référent du contenu conceptuel de l'information véhiculée puisque celui-ci dépend, in fine, de l'orientation idéologique, politique, mercantile, confessionnelle ou autre des personnes et/ou des organismes émetteurs du discours. Nous retrouvons ici l'idée de «politique éditoriale» propre aux différents titres de la presse, aux différentes chaînes de télévision, aux stations de radio, ainsi qu'aux maisons d'édition. La rhétorique du média source demande à être également analysée en tenant compte du type d'information produit : tel site a-t-il, par exemple, plutôt des visées commerciales, confessionnelles, politiques ou scientifiques ? (*Voir [Véridicité de la source](#)*). Cette influence s'exerce évidemment du point de vue de l'émetteur mais également de celui du récepteur, lequel ne va pas accorder la même valeur, par exemple, à une information sur le réchauffement climatique selon qu'elle provient du journal télévisé de *TF1* ou d'une émission scientifique de *France culture*. De son côté, le destinataire, selon le système conceptuel qui lui est propre, va influencer la réception qu'il fait du contenu des informations qui lui sont proposées (*Voir [Information](#)*, fig. 2).

II. Didact. L'entreprise de didactisation du concept de média devrait s'attacher en priorité à lever les ambiguïtés relatives à l'acception du terme. Les intentions et les dispositifs tels que l'éducation aux médias, ou la Semaine de la presse et des médias dans l'école, participent de cette confusion, glissant d'une catégorie de média à une autre (*voir tabl. 1*) et d'un type de discours à un autre.

Prenons l'exemple de la télévision. La télévision, qu'il ne faut pas non plus confondre avec l'objet, le téléviseur, peut être à la fois considéré comme un support, un format et une source. C'est un *support* en tant que technologie de transmission (média support), un *format* particulier en tant que catégorie particulière d'organisation regroupant moyens et services de réalisation et de diffusion de produits de communication (média type ou mass média), ainsi qu'une *source* en tant qu'exemple identifié d'organisme se caractérisant par une expression, un ton, un projet, un discours propres à le distinguer des autres (média source).

Ce travail de catégorisation peut se mener à partir des autres médias types comme la presse, la radiodiffusion, l'édition ou le Web. Dans chaque cas, il est intéressant de distinguer l'objet technologique (par exemple la radio), le support documentaire (l'émission de radio), le support de transmission (l'antenne), le support de communication ou média support (bande hertzienne), le type de média (radiodiffusion) et la source (telle station de radio). Notons que seul le média source, producteur de documents identifiables, peut faire l'objet d'un référencement bibliographique. Ne pas opérer ce travail classificatoire préparatoire entretient une confusion conceptuelle entre une

technologie, un service, un format et une source informationnelle. C'est ainsi, par exemple, que certains élèves confondent Internet (média support), le Web (média type), avec un certain moteur de recherche et le site qu'ils ont sélectionné (média source). Cette équivoque ne saurait servir l'édification de la pensée critique, laquelle se fonde, *a contrario*, sur le discernement et la discrimination.

La confusion qui résulte de cette déficience conceptuelle se retrouve dès lors que l'on va s'intéresser à l'analyse des discours des «médias», notamment lors de la Semaine de la presse et des médias à l'école. Ainsi l'analyse comparative de journaux télévisés (J.T.) ne porte généralement que sur les *médias sources* et leurs discours respectifs, alors qu'une activité d'analyse du traitement de l'actualité dans les «médias» va porter à la fois sur des *médias types* et des *médias sources*, sans pouvoir bien souvent opérer la distinction nécessaire entre les deux catégories de discours, faute d'outils conceptuels. En définitive, il s'agit toujours d'un travail d'analyse du discours, mené à partir d'une analyse des contenus, mais aussi de l'expression, de la forme, de la rhétorique et de l'argumentation. L'objectif reste la mesure d'une influence exercée par des «médias» sur des cibles déterminées. Cependant, il reste à distinguer la part d'influence propre à chaque catégorie de média, *i.e.* propre à chaque médiation. La médiation humaine (média source), associée à la source, se laisse saisir de manière la plus évidente (*Voir [Véridicité de la source](#)*). La médiation formelle (média type ou mass média), déterminée par un cadre conventionnel, paraît moins évidente. Pourtant il n'est qu'à considérer, pour s'en convaincre, comment l'information peut être traitée selon le format qui la contraint (variations sur l'espace ou sur la durée, présence d'images, etc.). La médiation technologique enfin (média support), pèse de son influence par les contraintes techniques qu'elle impose à la communication. Pour prendre des extrêmes, il n'est que de comparer un même contenu d'information sur une page de journal et sur un écran de téléphone portable. La technologie impose elle aussi des formats, une ergonomie et une organisation de l'information propre à influencer sa réception et sa compréhension. C'est ainsi que l'éducation aux «médias», si elle vise l'identification et l'analyse des discours à l'œuvre dans les processus communicationnels et les usages liés à la production et à la réception de l'information, nécessite l'acquisition de savoirs didactisés sur le concept même de média.

Termes corrélés : [Information](#) - [Donnée informationnelle](#) – [Hypertexte](#) - [Auteur](#)- [Responsabilité éditoriale](#) - [Véridicité de la source](#) – [Source](#) - [Types d'informations](#)



Métadonnée : (En cours)



Métamoteur

I. Outil de recherche en ligne permettant de lancer simultanément une requête dans plusieurs moteurs de recherche ou répertoires de sites, et même, dans certains cas, dans des agences de presse (*Vivismo*). Interrogeant ainsi plusieurs bases de données (4 pour *Dogpile*, 14 pour *Ixquick* et jusqu'à 65 pour *Copernic*), ils prétendent à une plus grande exhaustivité. La dernière génération des métamoteurs élimine les alias, ou doublets (*Voir [Mobilité](#)*). Cependant, les métamoteurs ont aussi leurs limites. L'utilisation conjointe de différents moteurs interdit l'usage d'opérateurs spécifiques

pour s'en tenir à ceux largement partagés, ce qui écarte la possibilité d'élaborer des requêtes complexes.

Les résultats en provenance des moteurs sont affichés sur une seule page. De même que pour les moteurs, les options d'affichage dépendent de technologies spécifiques à chaque outil et induisent des stratégies particulières qu'il importe de connaître afin de mieux choisir son outil (*Voir [Tri des résultats](#) ; [Moteur de recherche](#)*).

Les métamoteurs peuvent ainsi être classés selon qu'ils intègrent ou au contraire différencient les résultats obtenus à partir de leurs sources. Dans le premier cas, la fusion des réponses s'accompagne de l'élimination des alias, et d'un classement des résultats par tri ou bien par «pertinence» (*Copernic, Ixquick, Vivismo, Surfswax*). Dans le second cas, les réponses sont triées selon leur provenance (*Metacrawler*). *Dogpile*, quant à lui, permet l'un et l'autre.

La stratégie choisie pour trier et présenter les résultats affirme l'identité du métamoteur. Trois technologies distinctes permettent de classer ces outils selon qu'ils optent pour un tri par catégorisation, (*Vivismo, ez2Find, Killerinfo*), une représentation cartographique des catégories obtenues (le réseau de *Kartoo*, le plan de ville de *MapStan*, l'arborescence de *Webbrain*, la carte topographique de *Webmap*) ou le classement par pertinence (*Metacrawler, Dogpile*).

II. Didact. : Voir [Moteur de recherche](#)

Termes corrélés : [Moteur de recherche](#) - [Répertoire de sites](#) – Alias – [Mobilité](#) - [Tri des résultats](#) - [Catégorisation des résultats](#) - [Indice de pertinence](#)



Mobilité du document

I. La mobilité est l'une des formes de cette instabilité qui caractérise le document numérique en ligne. Elle affecte en particulier l'une des trois composantes du document, en l'occurrence le support, en rendant incertaine sa localisation. Ou bien le document a changé d'adresse, ou bien ses alias existent sur différents sites ou bien encore il a tout simplement cessé d'exister sur le Web. Cette mobilité est due à la grande souplesse que procure d'une part le support numérique, et d'autre part, le média Internet. Ce dernier facilite en effet le déplacement des fichiers informatiques et leur implantation dans différents hébergements. Une des conséquences remarquables dans le domaine de l'information-documentation réside alors dans la difficulté à le référencer durablement et à pouvoir rendre compte de sa traçabilité.

II. Didact. La disparition d'un document en ligne ne se remarque que lors d'une consultation à partir de son URL, par renseignement de la barre d'adresse ou par activation d'un lien hypertextuel. Un message d'erreur indique alors que le lien est «brisé». C'est dire combien la nature du document numérique est liée à son adresse et donc à sa localisation sur le support. Cette avarie particulière intervenant lors d'une activité de recherche d'information en ligne peut donc être relevée utilement pour forger les concepts de référencement et de support, notamment dans le cas d'un déplacement vers un autre site. Dans le cas d'une disparition pure et simple, par contre, disparition vérifiée par l'utilisation des fonctions avancées de certains moteurs de recherche, il faut chercher les facteurs

qui peuvent être en cause. Ou bien, l'information contenue dans le document a été jugée périmée et a donc fait l'objet d'une opération de désherbage, ou bien elle a été réservée à certains utilisateurs privés et a disparu, pour cette raison, de l'offre publique. Dans le premier cas sera avancé le concept de validité temporelle des données, dans le second celui de Web invisible.

Enfin, le document peut avoir été déplacé et se retrouver à l'état d'alias, *i.e.* doublons dans d'autres sites. Il peut être alors opportun de faire observer les éventuelles modifications apportées au contenu et à la forme du document. Si le contenu a subi des altérations particulières (suppressions, ajouts, substitutions), on fera appel au concept d'intégrité du document. Si c'est la forme qui se trouve changée, la réflexion se portera plutôt sur les concepts de variabilité et de structuration du document.

Termes corrélés : [Document](#) - [Instabilité du document](#) – [URL](#) - [Référence bibliographique](#) – [Support](#) - [Validité temporelle](#) - [Web invisible](#) – [Variabilité](#) - [Structure du document](#)



Modélisation de l'activité de recherche d'information : (En cours)



Mot-clé

I. Du point de vue du documentaliste, un mot-clé est un mot ou groupe de mots choisis pour caractériser le contenu d'un document. Du point de vue de l'élève chercheur, un mot-clé est un terme qui est censé désigner de façon claire et précise un thème ou une notion, et traduire l'objet de la recherche. Il peut être constitué d'un nom, ou d'un composé : nom + adjectif, nom + nom. Il se présente généralement au singulier, sans déterminant. Plusieurs mots-clés peuvent être nécessaires pour traduire tous les aspects de la recherche. Leur combinaison permet ainsi la formulation des requêtes lors de l'utilisation d'un outil de recherche en ligne. Les mots-clés sont aussi utilisés lors de l'interrogation d'une base de données, ainsi que lors de la consultation soit d'une encyclopédie (papier ou numérique), soit de l'index d'un livre documentaire.

De même, les mots-clés seront utilisés pour faciliter la lecture sélective, par "balayage", d'un document. Cette lecture rapide permet, par le repérage des mots-clés sur la page, d'évaluer le degré de pertinence d'un document et de localiser les unités d'informations à retenir et à traiter ultérieurement. Notons toutefois que lors de cette opération, le mot-clé documentaire, qui est une représentation conceptualisée d'une idée recherchée dans le texte, est utilisé comme mot-clé du texte. Il se rapproche en cela de l'emploi qu'en fait la discipline du français, distinct de celui de l'information-documentation.

Du point de vue du concepteur d'un document, *i.e.* de son auteur, des stratégies peuvent être adoptées afin de mettre en valeur certains mots-clés. Ces stratégies peuvent avoir deux cibles :

- les outils de recherche en ligne, pour les documents numériques publiés sur le Web, avec le recours, par exemple, à des stratégies de positionnement ou à l'achat de mots-clés (*Voir* [Moteur de recherche](#) ; [Tri des résultats](#) ; [Positionnement de la page](#) ;

Positionnement payant)

- le lecteur potentiel : s'agissant notamment de la lecture d'écran, des travaux menés en psychologie cognitive auprès d'un public scolaire de différents niveaux, montrent à quel point le marquage typologique, la structuration et l'ergonomie du document exercent une influence sur les stratégies de sélection : sélection du document dans une liste de résultats fournie par un outil de recherche, dans un premier temps ; sélection de l'information contenue dans le document, dans un second temps ([Dinet et Rouet, 2002](#)). Le marquage typologique, qui consiste à mettre en valeur (caractères gras, soulignés, capitales, etc.) certains termes considérés dès lors comme mots-clés, affecte le jugement de pertinence, surtout chez les plus jeunes et/ou non experts.

Mais l'utilisation de mots-clés intéresse encore davantage le concepteur-producteur de documents secondaires. De la pertinence des mots-clés choisis va en effet dépendre la qualité du document produit, ainsi que celle de son exploitation lorsque celui-ci est intégré à une base de données. Le choix des mots-clés, leur répartition dans le corps de la notice catalographique (descripteurs, zone de titre, résumé) et leur adéquation aux conditions d'utilisation (publics, harmonisation avec les autres documents de la base) peuvent être à l'origine des phénomènes de bruit ou de silence documentaires. Le concept de mot-clé est ainsi consubstantiel de celui d'indexation : pour qu'un mot-clé fonctionne, il faut qu'il soit reconnu par un outil de recherche dans un index déjà constitué.

Aussi l'acception de l'idée de mot-clé a-t-elle une grande amplitude, puisqu'elle va de la restriction d'un langage maîtrisé où seuls certains mots sont admis - appelés descripteurs - à l'étendue illimitée de tous les mots d'un texte telle que le permet un moteur de recherche.

II. Didact. L'ambivalence du concept de mot-clé, produit par le système ou proposé par le chercheur, appelle à faire une distinction entre, d'une part, un mot-clé conceptuel, *i.e.* porteur d'un concept, et d'autre part, un mot-clé strictement fonctionnel. Cela renvoie à deux conceptions bien distinctes qu'il est intéressant de mettre en relation, dans une perspective stratégique, avec les outils de recherche en ligne choisis :

- une conception *a priori* du mot-clé : elle suppose que, à partir d'un questionnement du sujet, un travail de généralisation et de conceptualisation soit effectué pour dégager les mots-clés pertinents. Nous retrouvons là la démarche utilisée en français et qui consiste à intégrer un sens sous la forme d'un concept, à partir de l'exploration des champs sémantique, notionnel et lexical ([Cognard, 2002](#)). Un réseau sémantique peut alors apparaître, véritable vivier de mots-clés reliés entre eux par des relations sémantiques, équivalentes des relations entre spécifiques et génériques des thésaurus documentaires. Cependant, dans la mesure où les termes n'appartiennent pas à une liste d'autorité, mais émergent de pensées personnelles, il s'agit dans ce cas d'hyperonymes (ex. : mammifère) et d'hyponymes (ex. : chat, chien, dauphin).
- une conception *a posteriori* du mot-clé : elle part de l'idée qu'un mot-clé est d'abord une « clé » ouvrant la bonne page, page de livre ou page web contenant l'information désirée. Cette idée d'ouverture, qui prend le mot-clé à rebours, définit celui-ci dans son aspect fonctionnel : ainsi tout mot utilisé dans une requête qui n'aboutit pas n'est pas un mot-clé. Il convient donc ici d'être davantage pragmatique que rationnel et de

commencer par considérer comment fonctionne *réellement* un moteur de recherche. Il indexe tous les mots d'un texte (à part les mots vides), en traitant chacun sous son aspect formel - et non sémantique -, à savoir une simple chaîne de caractères. Les risques d'échec liés aux relations de synonymie, d'homonymie et de polysémie sont importants et doivent ainsi faire l'objet d'un rappel auprès des élèves. A partir de ce principe de traitement formel, il n'est plus question de partir uniquement de la démarche conceptuelle, ou rétrospective ([Berten, 2000](#)), mais davantage d'une démarche prédictive qui va consister à se représenter les mots, expressions ou, pourquoi pas, phrases complètes pouvant figurer effectivement dans les pages visées. C'est pour cette raison que, bien souvent, certaines requêtes «naturelles» des élèves aboutissent, et ce, au grand dam des enseignants qui ne saisissent pas là l'occasion qui leur serait donnée de construire le concept d'indexation.

La stratégie de recherche variera donc en fonction de l'outil de recherche en ligne choisi. La démarche conceptuelle conviendra mieux à un annuaire, tandis que la démarche fonctionnelle, ou prédictive, donnera de meilleurs résultats avec un moteur ou un métamoteur.

Pour limiter le nombre de résultats peu pertinents, [Fernand Bertin \(2000\)](#) suggère d'utiliser plutôt les termes hyponymes, au motif qu'ils doivent être davantage présents dans les textes experts. Enfin, il conseille de former les élèves à la création de «réseaux sémantiques hyponymes autour de thèmes», afin de sortir du paradoxe où les enferme bien souvent l'insuffisance de leur compétence lexico-sémantique. En effet, comment trouver un terme spécifique d'un langage spécialisé alors qu'on est encore novice dans le domaine de connaissance considéré ? Pour cette opération d'élargissement et/ou d'enrichissement du champ des mots-clés, l'utilisation du thesaurus de la base de données utilisée (Motbis par exemple) peut se révéler utile. Opération qui permet de travailler conjointement le concept de thesaurus pour lequel le mot-clé peut constituer une première entrée dans la conceptualisation.

La concept de mot-clé introduit ainsi plusieurs autres concepts importants : le questionnement, les langages documentaires (thesaurus), naturel et spécialisés, l'indexation, l'index, la hiérarchie sémantique (spécifique / générique ou hyponymie / hyperonymie emprunté au français), les champs sémantique, notionnel, lexical (synonymie, homonymie, polysémie), la recherche plein-texte ou par champ, la stratégie de recherche et la pertinence.

Le concept de mot-clé repose en outre sur l'idée d'un dialogue avec un outil interface numérique dans le but de solliciter un système d'information (*Voir [Requête](#)*). Ce dialogue oblige à un retour sur la langue et ses énoncés en vue d'être compris par «l'autre». Il est lui-même fondé sur les opérations mentales de traduction, de conceptualisation et d'anticipation.

Le concept de mot-clé, enfin, par l'effort qu'il requiert pour maîtriser la langue, participe du processus d'agrégation des connaissances : en travaillant sur le verbe, il objective d'une part le besoin d'information, tandis qu'il structure et prépare d'autre part les savoirs en cours de construction.

Termes corrélés : [Requête](#) - [Outil de recherche d'informations en ligne](#) - [Indexation documentaire](#) [Index](#) - [Langage spécialisé](#) - [Thesaurus](#)



Moteur de recherche

I. Serveur spécialisé permettant l'accès sur le Web à des ressources, à partir de requêtes constituées de mots-clés ou de texte libre et selon différents paramètres.

Ce type d'outil de recherche en ligne explore automatiquement et périodiquement les pages web (et non les sites) et les copie sur des serveurs dédiés. A partir de ceux-ci, des logiciels, appelés *spiders* ou *crawlers*, procèdent à une indexation sur tous les mots de la page. Ils constituent ainsi un index qui contient des liens vers les pages web répertoriées.

L'indexation automatique

Fonctionnant automatiquement, le nombre de ressources indexées est largement supérieur à celui qu'offrent les répertoires de sites à partir d'un recensement humain, dans un rapport allant d'un à mille ([Hourmant & Rosas, 2002](#)). Mais cet avantage quantitatif du moteur sur le répertoire est aussi la marque première de sa faiblesse sur le plan qualitatif. L'indexation automatique, en effet, ne porte que sur des chaînes de caractères, traduisant l'incapacité actuelle des moteurs à se saisir et à rendre compte de la portée sémantique de la requête. Si l'utilisateur donne du sens à sa demande, le moteur ne répond, quant à lui, que par la forme des mots. Sous cet aspect, le prix de la pertinence ne peut être décerné qu'aux répertoires de sites puisque, à l'inverse, ils indexent sur le sens. Cependant, la lourdeur consécutive à cette exigence les rend plus généralistes, et moins prompts aux réactualisations nécessaires dans le domaine de l'information. Les moteurs restent ainsi des outils privilégiés pour des recherches très précises et réclamant des mises à jour régulières. Si le nombre de pages indexées par certains moteurs paraît gigantesque (1 milliard pour *Aol.fr*, 2,2 milliards pour *All The Web*, plus de 4 milliards pour *Google* et *Yahoo! Search* et jusqu'à 5 milliards pour *MSN Search*), la moisson obtenue est à relativiser au regard des ressources totales du Web, dans un rapport estimé de l'ordre de 1 à 550 ([Hourmant & Rosas, 2002](#) ; [Blanquet, 2005-a](#)). Toutes les ressources auxquelles les moteurs de recherche n'ont pas accès, pour diverses raisons techniques, constituent ce que l'on appelle le Web profond, ou Web invisible. Les moteurs de recherche offrent sur ce point des particularités qu'il est utile de connaître puisqu'ils utilisent des technologies spécifiques leur permettant de «sonder» le Web selon des exigences portant sur le format des fichiers, la zone géographique, l'ère linguistique ou encore le niveau de spécialisation des domaines considérés. Il importe donc de savoir choisir l'outil de recherche en fonction de ses besoins.

La page de résultats

C'est donc à partir de l'index constitué par le moteur (certains outils de recherche se distinguent des moteurs pour la raison qu'ils ne disposent pas de bases de données propres), que se fait ensuite l'interrogation. Suite à la requête d'un utilisateur, un logiciel crée alors une page de résultats constituée de la recension de toutes les pages web répondant aux critères de cette requête. Chaque résultat présente le lien vers la page sélectionnée et l'assortit d'extraits situant les mots-clés de la requête dans le contexte de la page ciblée. A ce stade, les moteurs réagissent à nouveau de manières différentes, à partir notamment de la stratégie de présentation des résultats que proposent leurs concepteurs. Le nombre de réponses rapportées de l'index est souvent tel, en effet, qu'un ordre de présentation est nécessaire. Cet ordre d'apparition sur la page de résultats se révèle crucial pour

certaines entreprises et secteurs influents (économie, politique, idéologie) et provoque des stratégies de placement plus ou moins répréhensibles (*Voir [Positionnement payant](#)*).

Une typologie sommaire des moteurs d'ordonnement des résultats fait apparaître deux principaux modes de présentation, l'un opérant au moyen d'un indice de popularité, le second par catégorisation des résultats.

L'indice de popularité est le produit d'un calcul attribuant une valeur au nombre et à la notoriété des liens pointant vers la ressource analysée. Cette technologie est bien sûre utilisée par le chef de file *Google*, avec son célèbre *Page Rank*. Au nombre des fonctions présentées par ce moteur, relevons par ailleurs la «copie cachée» qui permet de retrouver des pages disparues du Web (*Voir [Mobilité du document](#)*). *MSN Search* et *Teoma* utilisent également l'indice de popularité. Le premier se distingue par la fraîcheur de son contenu - l'index étant fréquemment remis à jour - ainsi que par la géolocalisation de ses résultats. Le second fonde le calcul de son indice de popularité sur des communautés définies ce qui garantit l'autorité des pages de référence et apporte une valeur ajoutée à la recherche.

Le deuxième groupe, appelé à poursuivre un développement rapide, offre un tri des résultats par thème, appelé catégorisation des résultats. Il est procédé à une analyse statistique des documents (calcul des co-occurrences) afin d'y repérer les mots ou syntagmes significatifs les plus proches des termes de la requête, lesquels vont permettre d'effectuer des regroupements à valeur sémantique. Parmi les outils concernés se trouvent *Exalead*, *Ask Jeeves* ou *Northern Light*, mais encore *Aol.fr* et sa fonction d'affinage par mots-clés, *Wisenut* qui ajoute au tri un calcul de pertinence par notation, et *Altavista* dont la technologie *Prisma* permet d'affiner la requête par proposition de termes connexes ([Asselin, 2005](#)).

II. Didact. Les retombées économiques de certains critères responsables du calcul de l'ordre de présentation des résultats, tels le positionnement payant, la publicité contextuelle et les liens sponsorisés nécessitent une prise de conscience par l'élève de l'éventuelle stratégie économique du moteur de recherche. Si l'on ajoute à cela le fait que, contrairement à l'opinion, chaque moteur de recherche n'explore qu'une faible partie du Web, il devient important, pour accroître la pertinence de la recherche et limiter la dépendance à certains serveurs à visée monopolistique, de faire connaître et d'utiliser une pluralité d'outils.

Le choix d'un moteur de recherche s'avère donc une nécessité pour qui souhaite faire correspondre de manière raisonnée l'outil au besoin. Ce choix ne peut avoir lieu qu'à partir de connaissances portant à la fois sur les spécificités des moteurs et sur les caractères qu'ils partagent. Ce dernier point, moins enclin à devoir être perpétuellement actualisé, peut faire l'objet d'un travail plus approfondi, au moyen notamment d'une approche conceptuelle distribuée en trois volets distincts. Le mode d'indexation tout d'abord, qui détermine le rapport entre le Web visible et le Web invisible, le mode d'utilisation ensuite, qui appelle à la maîtrise du concept de syntaxe d'interrogation lors de la requête (mot-clé, opérateurs booléens et autres, filtres et fonctions avancées) et enfin le mode de restitution des résultats, dont dépend finalement la pertinence aux yeux de l'utilisateur et de son besoin d'information.

Termes corrélés : [Outil de recherche d'informations en ligne](#) - [Répertoire de sites](#) – [Web](#) - [Web invisible](#)- [Index](#) - [Indice de popularité](#) -[Catégorisation des résultats](#)- [Page de résultats](#) -

N

Navigation: (En cours)



Nœud : Voir [Hypertexte](#)



Norme : (En cours)



Notoriété

I. La notoriété d'un auteur (personne, collectif ou collectivité) constitue l'indice, pour le chercheur néophyte, de la validité du contenu intellectuel d'un document sélectionné au cours d'une recherche d'information. D'une manière générale, la notoriété exprime le caractère de ce qui est de la connaissance publique. Son étymologie (dérivé du lat. *notum*, supin de *noscere* «apprendre à connaître») met en valeur cette idée centrale que le bénéficiaire d'une notoriété est quelqu'un de (re)connu, largement et avantageusement.

La notoriété est une affaire de regard chargé positivement et qui confère à l'intéressé une certaine réputation. S'agissant d'une personne auteur, la reconnaissance viendra par exemple de ses pairs. S'agissant d'un organisme, ou d'une collectivité, elle viendra ou bien d'auteurs, ou bien d'un public particulier, ou encore d'autres organismes ou collectivités. La notoriété tire ainsi sa substance du jugement appréciatif d'autres instances appartenant à un même réseau d'intérêt et à un même domaine de connaissance.

Si la responsabilité de la publication offre au processus de validation des contenus informationnels une composante éthique et légale, la notoriété apporte, quant à elle, des arguments à la fois qualitatifs et quantitatifs.

II. Didact. Pour juger de la validité d'un contenu informationnel, l'élève, «novice» par nature, peut être conduit à pénétrer et à consulter une communauté «d'experts» dans le domaine concerné. Par un effet de miroir et de regard pointant vers l'auteur inconnu de lui, l'élève est encouragé à repérer dans cette communauté les indices qui lui permettront ou non de valider cet auteur et, corrélativement, l'information que celui-ci produit. Ainsi construira-t-il, au travers de ce concept de notoriété, ceux de communauté scientifique, de caution scientifique et de domaine de connaissance constitutifs de la démarche scientifique en ce sens qu'ils fondent l'autorité d'une œuvre ou d'une pensée. Il doit être également envisagé, à l'inverse, le cas où l'image que transmet cette

communauté de référence dévalue l'auteur qu'elle pensait soutenir. Il appartiendra ainsi de discriminer, dans cet ordre d'idée, entre communauté des pairs (horizontalité) et communauté des clients (verticalité) - les usagers, les consommateurs, le public.

Termes corrélés : [Responsabilité éditoriale](#) - [Validation des sources](#) - [Caution scientifique](#) - [Évaluation de l'information](#)



Numérisation

I. Procédé technique consistant à transposer un document sur un support numérique, et ce à partir d'un autre support (analogique, imprimé, argentique...)

II. Didact. La distinction entre un document numérisé et un document exclusivement numérique permet d'une part de construire le concept de support, par opposition à d'autres types de supports et, d'autre part, d'appréhender celui d'évaluation de l'information au motif que l'antériorité d'une version imprimée pourrait être l'indice d'une publication régie par les critères conventionnels de la chaîne éditoriale. Cette éventualité conférerait pour cette raison une certaine validité au document numérisé, bien que de plus en plus de textes soient publiés directement en ligne sans que cela remette en cause leur validité, celle-ci étant plus liée à la source qu'au support d'édition.

Termes corrélés : [Numérité](#) - [Support](#)



Numérité

I. Ce néologisme prend en compte le cas, de plus en plus fréquent, des documents directement générés sur support numérique et n'existant donc que sous format numérique (il peut cependant avoir été imprimé par la suite). Au contraire du document ayant fait l'objet d'une numérisation, l'antériorité de l'état est numérique.

II. Didact. Ce concept permet à l'élève de construire celui, corrélatif, de support.

Termes corrélés : [Numérisation](#) - [Support](#)

O

Occurrence : (En cours)



Opérateur

I. La formulation de requêtes complexes à partir des outils de recherche en ligne ou des bases de données requiert l'utilisation d'opérateurs permettant la combinaison de mots-clés. Ces opérateurs peuvent être ou bien logiques, comme les booléens, ou bien numériques ou encore de proximité, ou d'adjacence. Les opérateurs numériques ($=$, $<$, $>$) servent surtout pour la recherche de données numériques, telles que les dates. Les opérateurs de proximité, quant à eux, viennent pallier les limites des booléens lors d'une recherche en texte intégral. Ils permettent ainsi de préciser la position de deux termes l'un par rapport à l'autre : ADJ pour l'adjacence, NEAR pour deux termes proches, etc.

II. Didact. L'utilisation des opérateurs de recherche permet la structuration de la pensée logique et la combinaison raisonnée des mots-clés, certains n'étant pertinents que combinés à d'autres qu'ils précisent ou limitent.

Termes corrélés : [Moteur de recherche](#) – [Requête](#) - [Mot-clé](#)



Opinion : (En cours)



Outil de recherche d'information en ligne : (En cours)

P

Page de résultats : (En cours)



Page web : (En cours)



Pensée critique : (En cours)



Périodicité : (En cours)



Pertinence

I. Critère d'évaluation portant aussi bien sur le résultat d'une requête que sur les données informationnelles contenues dans un document sélectionné. Est pertinent ce qui entretient un rapport sémantique immédiat avec la question posée, mais également ce qui apporte, même de manière indirecte, des éléments de réponse relatifs au besoin d'information. Une donnée peut donc se révéler pertinente si elle rencontre la problématique de la recherche, au-delà de la stricte question posée dans la requête. Et même au-delà, lorsque l'enquête progresse par la découverte inopinée, inespérée d'une donnée non attendue (*Voir [Sérendipité](#)*). Dans tout ces cas, il sera admis qu'une «donnée pertinente» est une information, au motif qu'elle prend, par la signification qui lui est reconnue ou attribuée, une certaine valeur (*Voir [Valorisation de l'information](#)*).

Des études réalisées en psychologie cognitive s'intéressent au concept de pertinence de l'information (*Dinet & Rouet, 2002*). Ces travaux font ressortir deux conditions pour qu'une information soit pertinente. Elle doit être utile, en ce sens qu'elle permet, en apportant de nouveaux éléments de connaissance à l'utilisateur, d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Elle doit également se révéler utilisable, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir être traitée par lui facilement, et ne pas engager de sa part un trop grand coût cognitif (*Voir [Intelligibilité de l'information](#)*).

II. Didact. L'une des entrées possibles dans le concept essentiel de pertinence peut utiliser son caractère subjectif. Dans une activité d'information ouverte - lorsque le sujet détermine lui-même son sujet et sa problématique - le critère de pertinence est un jugement relevant de la subjectivité du sujet. Ce qui est pertinent pour untel ne l'est pas automatiquement pour un autre et l'est encore moins dans l'absolu. De même qu'une *information* pour tel élève ne reste qu'une *donnée* propositionnelle pour tel autre, et inversement. Il entre ainsi dans cette réflexion sur le concept de pertinence l'idée qu'une donnée, pour être pertinente, doit se montrer nécessairement *utile* et facultativement *intéressante*. L'intérêt n'est pas un critère de la pertinence puisqu'il peut entraîner ailleurs que dans le périmètre de la recherche. Dans certains cas, il peut motiver, dynamiser la recherche, et dans d'autres, au contraire, la ralentir, la désorienter et conduire à une perte de la représentation du but. Si l'utilité reste un critère objectif et de l'ordre de la nécessité, l'intérêt se révèle un critère subjectif de l'ordre de la contingence.

Pour conclure, nous proposons que le concept de pertinence, dans une activité de recherche d'informations, s'articule à partir de trois conditions essentielles : la relativité, l'utilité et l'utilisabilité. Une information est donc pertinente si :

- ▶ elle entretient un rapport avec le besoin exprimé ou en cours d'élaboration (relativité) ;
- ▶ elle apporte un élément nouveau de connaissance dans ce sens (l'utilité) ;
- ▶ elle peut être facilement traitée par le sujet (utilisabilité).

Enfin, il est utile de rappeler que le concept de pertinence s'inscrit dans la construction du concept général d'information, dans la mesure où il permet sa différenciation d'avec la donnée informationnelle, *via* un processus de signification-valorisation.

Termes corrélés : [Donnée informationnelle](#) - [Besoin d'information](#) – [Information](#) - [Représentation du but](#) - [Valorisation de l'information](#)



Plagiat : (en cours)



Plein texte : (En cours)



Pluralité des sources : Voir [Vérifiabilité des données](#)



Portail

I. Le portail peut être considéré comme un «site de démarrage», une porte d'entrée à partir de laquelle l'internaute peut commencer sa navigation sur le réseau. Dans le cas d'un portail généraliste, il présente une page unique s'adressant à un public relativement ciblé et proposant divers services Internet susceptibles de l'intéresser : rubriques thématiques, outils de recherche, services d'information (actualité, loisirs, météo, bourse...), outils de communication (messagerie électronique, chat, forum, hébergement de sites personnels...) Le but est alors de fidéliser une clientèle afin de l'attacher «par défaut» aux services commerciaux qu'il propose.

Mais certains portails sont spécialisés. S'adressant à des professionnels, ils donnent accès au patrimoine d'une institution (ministère de l'Éducation nationale, CNDP, Bibliothèque nationale, CNRS), à ses différents services, à ses ressources et à son actualité. Le but est de répondre aux besoins des usagers en leur fournissant une palette d'outils efficaces, des liens et des ressources spécialisées. L'accès facilité à celles-ci constitue bien souvent une priorité et devient la cause des développements du portail. Un classement thématique ou, dans certains cas, un moteur interne (par exemple *Spinoo*) permettent la recherche documentaire. Des outils de personnalisation viennent compléter les services proposés à l'utilisateur. Ces portails peuvent fédérer plusieurs sites à une interface unique et constituer ainsi un réseau de communication et d'échanges de données ([Cavet & Richard, 2000](#)).

[Françoise Auboin \(2001\)](#), évoquant ce que pourrait être un portail pédagogique à l'intérieur de l'établissement scolaire, résume ainsi sa finalité : permettre l'accès à des ressources sélectionnées sur le Web pour répondre aux besoins spécifiés des élèves, lesquelles ressources sont présentées de façon structurée.

II. Didact. Du concept de portail peuvent être fédérées trois idées maîtresses connexes : la ressource, la structuration et la source. La première, et la plus simple, est l'idée qu'un portail peut être considéré comme une ressource initiale, voire une méta-ressource puisqu'il offre, sélectionne, oriente et facilite l'accès à des ressources. En fait, un portail est un outil gestionnaire de ressources. La deuxième idée repose sur le constat qu'un portail présente une cohérence interne, une organisation formelle et sémantique dans le but d'ordonner, de manière raisonnée, des ressources disséminées sur le réseau. Un portail est, de ce point de vue, un outil de structuration du Web visible. Enfin, la réflexion peut prendre appui sur cette idée de structuration de contenus pour

s'interroger sur le fait qu'un portail propose telle sélection particulière de ressources, d'outils, de classement et de cheminement exclusifs. Tout est le produit d'un choix, et partant, d'une intention déterminée. Un projet commun, unique et sous-jacent anime ces options et ces orientations. Pour connaître les objectifs d'un portail, il est bon de se tourner une fois de plus vers l'amont, et enquêter sur la véracité de la source. Quelles fins l'existence de ce portail sert-elle ? Sont-elles pédagogiques ou éducatives, ou bien promotionnelles, institutionnelles, confessionnelles, sectaires, personnelles, politiques ? L'utilisation raisonnée d'une ressource telle qu'un portail, surtout si elle est appelée à le devenir par défaut, sollicite l'exercice de la *pensée critique*.

Termes corrélés : [Ressource documentaire](#) - [Structuration des ressources](#) - [Véracité de la source](#)



Positionnement de la page : (En cours)



Positionnement payant : (En cours)



Prise de notes

Didact. La prise de notes est une activité qui semble relever plutôt de l'ordre d'une compétence que de celui d'un concept, dans la mesure où le premier terme de la locution donne une valeur active qui est l'indice d'un savoir faire plutôt que d'un savoir. Cette compétence apparaît de plus a priori transversale, puisqu'elle peut être requise dans chaque discipline aussi bien pendant le cours que dans une tâche prolongeant ou préparant le cours. [Marie Monthus \(1994\)](#) décline ainsi les opérations mentales, ou capacités, convoquées pour toute prise de notes. Il s'agit de savoir trier, identifier (une thèse, des idées), classer et ordonner des éléments, hiérarchiser des informations, les concentrer, et enfin, de les structurer en organisant l'espace (pour obtenir une prise de notes dynamique plutôt que linéaire).

Quoiqu'il en soit, et pour s'en tenir au registre de l'information-documentation, la prise de notes apparaît de manière centrale dans toute activité de recherche documentaire, au moment précis de la rencontre du besoin du chercheur et de l'offre informationnelle du document enfin trouvé. Moment des plus délicats, des plus angoissants aussi, pour l'élève comme pour l'enseignant, et où tout se joue, soit de l'annonce de la fin de l'activité, par la satisfaction totale ou partielle du besoin, soit de son (re)commencement, par une (ré)orientation de la recherche. Cet instant crucial de la médiation documentaire, où interagissent information et savoir, nous éloigne ainsi du versant procédural (la «prise») pour nous rapprocher de l'objet cognitif (les «notes»), véritable objectif de cette appropriation. La prise de notes, ainsi, ressort *in fine* du rapport au savoir. C'est d'ailleurs ce que confirme l'étymologie de «notes», terme issu du latin nota, dérivé de *noscere* «apprendre à connaître» (> notion, annotation).

La prise de notes est avant tout une appropriation de connaissance, un processus mental essentiel au cœur de la relation triangulaire établie entre l'information documentaire offerte, le savoir promis et le sujet désirant. Car c'est bien le sujet, ce «je» qui, lorsqu'il entre sur la scène de l'écrit

documentaire, a le pouvoir de transformer de simples données en informations pertinentes et celles-ci en un savoir encore en chantier.

Comment, dès lors, appréhender l'apprentissage de la prise de notes ? Deux approches complémentaires sont possibles. L'approche procédurale, classique, consiste à prodiguer les inévitables consignes méthodologiques sur le «comment» prendre des notes : sélectionner dans un document les informations utiles et les écrire au brouillon sans faire de phrases, en ne notant que les expressions, les idées essentielles qui seront reformulées et réorganisées lors de la rédaction. Moins fréquente, l'approche conceptuelle, quant à elle, propose de conduire l'élève à prendre conscience du «pour quoi» prendre des notes (idée de but) et de «ce que c'est» que de prendre des notes (idée de nature).

Le premier volet de cette approche conceptuelle concerne le but. Il est important de rappeler que la prise de notes a pour finalité l'édition, au sens où éditer, c'est préparer, établir et présenter (un texte) pour le rendre public (même si le public peut se réduire à la personne de l'enseignant !). C'est à partir de ce concept d'édition que peuvent se concevoir les deux grandes orientations qui vont infléchir la portée de la prise de notes. Ou bien la prise de notes se limite à une *réédition*, ou bien elle vise un *inédit*.

Dans le premier cas, il s'agira de produire du même, c'est-à-dire de conserver un savoir existant. La perspective est double. On peut prendre des notes pour confirmer ce qui a déjà été présenté dans le cours, par exemple, et l'information se fait illustration, ou bien encore pour justifier ce qui a été avancé, et l'information se fait preuve. On peut aussi prendre des notes pour condenser un texte, un propos. Pour tous ces types de réédition, la *prise* de notes renvoie à l'idée première de *prendre*, qui est une captation. Elle vise à une conformation à un savoir déjà édité. On pourrait alors préciser le terme de «notes» en le remplaçant par celui de «notices». En effet, une notice est un «extrait raisonné, un compte-rendu succinct» ([Nouveau Littré, 2004](#))

Dans le second cas, il s'agira de produire du différent, c'est-à-dire de découvrir, au sens originel du mot invention, un savoir inédit - au moins pour soi. Deux voies encore. Ou bien il s'agit d'accéder pour la première fois à un savoir contenu dans le programme, et on voit bien que *prendre* des notes revient à un *apprendre*, tel que l'étymologie de «note» le suggérerait ; ou bien il s'agit de construire intimement – c'est-à-dire *avec soi*- un savoir, et le *prendre* en question se révèle être un *comprendre*. Dans ces deux derniers cas, l'acquisition s'est accompagnée cette fois-ci d'un processus de transformation de l'information vers un savoir qui est soit attendu, soit dans l'attente de lui-même. Là encore, il reste à préciser le terme de «notes». Et puisque l'enjeu est d'explicitier et qu'il implique très fortement le sujet cognitif, nous parlerons «d'annotations».

L'approche conceptuelle propose donc en un premier temps de construire, à partir du concept d'édition (réédition/inédit) les deux concepts de «notice» et «d'annotation», tous deux dérivés de l'idée première de «notes». La notice étant ce qui conserve la trace d'un savoir *a priori* et extérieur au sujet, tandis que l'annotation est ce qui porte le germe d'une nouvelle connaissance, intérieure au sujet.

Mais un deuxième volet s'intéresse à la nature de la prise de notes. Ce que l'élève doit savoir à ce propos, c'est que la prise de notes est, d'une part, l'outil d'un projet (éditer du même ou du différent), et d'autre part qu'elle participe d'une prise de connaissance au travers du traitement

cognitif de l'information. Ce dernier révèle en miroir la nature de l'activité de recherche d'information. Ainsi, traiter l'information pour prendre, apprendre et/ou comprendre, ce peut être :

- ▶ faire simplement correspondre une question et une réponse : la recherche d'informations se limite ici à une activité dite de «retrouvage» ;
- ▶ résoudre un problème d'information : la recherche d'information, pragmatique dans ce cas, se confond à une recherche de solution ;
- ▶ construire un savoir à partir de données informationnelles dont l'élève percevrait la portée cognitive : la recherche d'information constitue les rouages de la médiation documentaire ;
- ▶ accompagner un questionnement dynamique, non plus tendu vers la résolution d'un problème donné, mais vers l'intelligibilité des conditions de ce problème : la recherche d'information fournit un support au processus de problématisation.

Ainsi, la prise de notes pourrait être définie comme un outil personnel servant à éditer un savoir (connu ou à découvrir) à partir d'un type particulier de traitement cognitif d'une information donnée.

Termes corrélés : [Information](#) – [Document](#) - [Besoin d'information](#) - [Donnée informationnelle](#) – [Pertinence](#) - [Plagiat](#)



Propriété intellectuelle : Voir [Droit d'auteur](#)



Publication : Voir [Responsabilité éditoriale](#) - [Hébergeur](#)



Publicité contextuelle : (En cours)

Q

Questionnement du sujet: (En cours)

R

Recherche en texte intégral : (En cours)



Recherche plein texte : (En cours)



Référence bibliographique

I. La référence bibliographique fournit les éléments d'identification d'un document en tant qu'unité documentaire. Elle permet à celui-ci d'être identifié, repéré et retrouvé. Seul le document est référençable, la référence ne s'appliquant qu'aux documents publiés.

Sa formulation obéit à une norme internationale de présentation (norme ISO 690 de 1985), déclinée selon les types de documents. La norme ISO 690-2 régit les documents numériques.

Les éléments d'identification portent sur :

- ▶ la source : l'auteur, l'éditeur, l'hébergeur
- ▶ la datation : date d'édition, de réédition, et, pour les documents en ligne, date de création, de mise à jour, de consultation (*Voir [Validité temporelle](#)*)
- ▶ l'unité documentaire : titre du document (dans le cas du référencement d'une monographie ou d'un site dans son ensemble), titre de l'extrait (article, chapitre ou page web), titre du document hôte (périodique, encyclopédie ou site web hôte de l'extrait faisant l'objet du référencement). Dans le cas des documents en ligne l'unité documentaire est identifiable aussi par son adresse URL, dans la mesure où chaque page a une adresse spécifique mentionnant le chemin d'accès aux données (répertoires, sous répertoires, fichier)
- ▶ le numéro normalisé (ISBN ou ISSN).
- ▶ la collation : volume, pages.

La cote est un élément de localisation du document dans le centre de documentation, mais il n'est pas pris en compte dans la norme de présentation. Si la référence renvoie strictement au document, la cote, quant à elle, renvoie au système documentaire. Pour les documents en ligne, la localisation se fait par la mention de l'adresse URL. Celle-ci permet de se repérer dans l'ensemble du Web, par le nom du domaine, ainsi que dans l'architecture d'un site.

II. Didact. Les fonctions du référencement

Au-delà du *comment référencer*, il importe de se poser la question de son utilité, autrement dit *pourquoi* et *pour référencer quoi* ? Trois raisons, d'ordre fonctionnel, peuvent alors être présentées aux élèves :

1- Retrouver :

A un premier niveau, la référence a pour fonction de retrouver un document utilisé lors d'un travail de recherche et de traitement de l'information.

Dans le cas des documents en ligne, le référencement peut aussi aider l'internaute à se repérer dans l'architecture du Web, et donc à s'y retrouver lui-même en identifiant les différents éléments qui le constituent. La règle veut que ne soit référencée que l'unité documentaire porteuse d'informations pertinentes (*Voir [Pertinence](#)*). Par contre, le fournisseur d'accès Internet (FAI), l'outil de recherche ou le portail utilisés ne sont pas à référencer.

Discerner ce qui est référençable de ce qui ne l'est pas, repérer les éléments constitutifs de la référence, autant de savoirs qui vont permettre à l'élève de comprendre ce qu'est un document. L'occasion sera saisie ici pour poser les fondements de ce concept.

2- Autoriser :

A un deuxième niveau, le fait de citer la ressource consultée a pour fonction d'en autoriser l'utilisation. Le référencement permet ainsi de respecter la loi sur la propriété intellectuelle qui protège toute œuvre de l'esprit. Aussi toute citation, toute illustration (sous forme d'image, de schéma ou de tableau) sera référencée pour pouvoir être intégrée et exploitée dans une production documentaire quelle qu'elle soit.

Mais si la loi ne fait obligation que pour la citation directe, *i.e.* la donnée informationnelle dans sa forme d'origine, le référencement concerne aussi l'utilisation plus diffuse de données et d'idées empruntées à un document. La référence englobe alors l'idée de «se référer à», de «se reporter à» et d'être ainsi «porté par» l'œuvre d'un auteur. Dans cette acception, «autoriser» c'est se référer à un «auteur» qui, lui, est détenteur d'une certaine autorité conférée par sa notoriété au sein d'une communauté d'experts.

A ce titre, le référencement documentaire, au-delà de l'obligation faite au titre de la loi et l'exigence de sa présentation (norme internationale), manifeste et matérialise le rapport étroit qui nous lie, sur le plan éthique et intellectuel aux savoirs tels qu'ils nous sont légués par la médiation du document.

3- Prouver :

La troisième fonction du référencement se situe dans le rapport à la vérification des données exploitées. Référencer revient alors à renvoyer la responsabilité d'un propos, d'une donnée vers son auteur et vers son éditeur. Il est important de faire comprendre à l'élève que par la mention de la référence il se déresponsabilise au plan de l'exactitude des informations relatées et s'en remet à la caution des auteurs cités. Sa responsabilité ne portera plus que sur le choix, plus ou moins judicieux, de ces derniers.

En ce sens le concept de référence bibliographique se rattache à celui de source et est constitutif de ceux de validation et de véridicité.

Dans le cas d'un travail de restitution ou de production d'information, référencer revient alors à apporter les preuves du fondement intellectuel des propos tenus ou relatés.

Retrouver, autoriser, prouver, trois fonctions qui placent l'élève en position de chercheur et qui l'amènent progressivement à adopter une démarche scientifique d'acquisition et d'élaboration des savoirs. A ce titre, le référencement peut être considéré comme un acte fondateur de la construction, non seulement de la pensée critique, mais aussi de la pensée personnelle. Toute pensée nouvelle ne se construit-elle pas en confrontant, en critiquant et en prenant appui sur des connaissances et des réflexions préexistantes ? Le référencement bibliographique, en ce sens, permet à l'élève d'en prendre conscience.

Termes corrélés : [Document](#) – [Norme](#) - [Droit d'auteur](#) - [Responsabilité éditoriale](#) – [Source](#) - [Validation des sources](#) - [Véridicité de la source](#) - [Citation](#)



Référentiel de compétences : (En cours)



Répertoire de sites

I. Le répertoire de sites, ou annuaire de recherche (angl. *Directory*), est un serveur offrant un inventaire de sites référencés, classés par catégories et accessibles par un lien hypertexte. Cet outil de recherche se distingue principalement des moteurs de recherche par le mode de présentation et d'indexation des ressources référencées.

Les ressources sélectionnées se présentent sous la forme d'un classement thématique structurant les sites selon leurs sujets. La catégorisation proposée, organisée par un humain, permet à l'utilisateur une exploration hiérarchisée et en profondeur, le menant du plus général au plus spécifique. La réussite de la recherche dépendra donc en grande partie de la pertinence de la structuration de l'inventaire.

S'agissant de l'indexation, si les moteurs de recherche indexent automatiquement la page web, le référencement, dans un répertoire se fait, quant à lui, par un documentaliste qui indexe le site entier et ce, sur la demande du responsable de ce site (procédure de soumission de site). Ainsi la différence porte d'une part sur l'unité documentaire visée et, d'autre part, sur le mode d'indexation utilisé. En principe, l'intervention humaine confère au répertoire un avantage qualificatif certain sur le moteur dans la mesure où les ressources retenues résultent d'une analyse portant sur des contenus et non sur des indices morphologiques (occurrences de chaînes de caractères). Cette valeur peut encore s'accroître par l'insertion, dans la notice, de descriptions enrichies et de commentaires critiques informant l'utilisateur sur l'intérêt de la ressource.

Dans la réalité, cependant, les répertoires présentent de nombreux défauts qui les rendent moins

intéressants que les moteurs ([Roger Hourmant & Joao Luis Rosas, 2002](#)). Parmi ceux-ci, leur très faible taux de couverture du Net, une faiblesse due justement aux exigences de l'indexation humaine, et qui oblige à consulter plusieurs répertoires. Rappelons encore la nécessité, pour être efficace, d'un classement logique, ce qui fait que de nombreux répertoires sont des outils inutiles. Le recensement des sites est un autre talon d'Achille : puisque seuls les sites soumis au répertoire par leurs propriétaires deviennent visibles, moyennant même quelques fois finance. Cela peut expliquer par ailleurs la présence, dans les premiers résultats affichés, de sites commerciaux. Ajoutons à cela que les répertoires généralistes peuvent pâtir d'un plus faible ancrage sur l'actualité ou bien encore préférer l'exhaustivité plutôt que la pertinence dans la sélection effectuée ([Icarish, 2005](#)).

Est-ce pour cela que les répertoires de sites connaissent un déclin rapide ? [Guillemette Lauters \(2005\)](#) note, à partir de quelques exemples célèbres (*Nomade, Aol.fr, MSN Search, Voila, Lycos*) que le rythme de leur abandon, voire de leur simple suppression, est spectaculaire en l'espace de quelques mois. L'adjonction d'un moteur de recherche à ces répertoires semble accompagner cette disparition. En effet, l'outil de recherche proposé combine aujourd'hui de plus en plus répertoire et moteur. La recherche peut se faire soit de manière intuitive et descendante d'une catégorie à une sous-catégorie, soit par la recherche par mot-clé sur le titre ou toute autre partie des notices du répertoire. Mais lorsque ce moteur ouvre la recherche sur le web, il devient difficile pour l'utilisateur de distinguer ce qui relève de l'un et de l'autre. Ce stratagème, selon [Roger Hourmant & Joao Luis Rosas \(2002\)](#) sert parfois à masquer une indigence de contenu ou des vices de classement du répertoire. Toujours est-il que la confusion est aujourd'hui entretenue par l'émergence de ces outils multifonctionnels mêlant portail, moteur et répertoire (*AltaVista, Excite, Lycos*).

[Françoise Quaire \(2001\)](#), après avoir dénoncé l'usage impropre du terme «annuaire» qui selon elle, indiquerait qu'il s'agit d'un «annuel», présente une typologie des répertoires. Ils peuvent être généraliste, spécialisé (un domaine ou un secteur précis), sélectif (exigence qualitative prononcée), contributif (délégation de la responsabilité du référencement) ou enfin... répertoire des répertoires.

II. Didact. Au versant procédural, le recours aux répertoires semble devoir être réservé à des recherches d'ordre général, dans la mesure où ceux-ci pointent surtout des sites traitant d'un seul sujet et constituant ainsi une base de départ pour le chercheur débutant. Leur consultation peut même être proposée aux premiers temps du questionnement du sujet de la recherche, tant par le besoin ressenti de devoir dégrossir le sujet que par la découverte du contexte sémantique qu'offre la structuration interne des catégories des répertoires.

Au versant conceptuel, cette entrée par la structuration sémantique ouvre au concept d'arborescence, *i.e.* aux représentations hiérarchisées des structures logiques propres aux classifications. Ce même concept sert de charpente aux thésaurus.

L'utilisation de répertoire, si elle côtoie celle des moteurs de recherche, peut encore construire les concepts d'unité documentaire sur le Web d'une part, et d'indexation, d'autre part. Ainsi, distinguer entre le site, unité de référence du répertoire, et la page web, unité de référence du moteur, favorise l'appropriation de la structure interne du document, laquelle hiérarchise le rapport de l'extrait à l'hôte. L'entrée par le site (hôte) se distingue en outre de celle par la page (extrait) en ce qu'elle peut offrir une meilleure garantie pour identifier les sources de l'information. Enfin, la

confrontation des résultats obtenus soit par un répertoire soit par un moteur est de nature, au plan de la pertinence, à faire prendre conscience de la fonction d'indexation : l'indexation automatique produisant davantage de bruit documentaire que l'indexation humaine.

Termes corrélés : [Outil de recherche d'informations en ligne](#) - [Moteur de recherche](#) - [Indexation documentaire](#) - [Indexation humaine](#) - [Site web](#) - [Ressource documentaire](#)



Représentation du but: (En cours)



Requête

I. La requête est l'adresse que le sujet fait à un système documentaire, *via* son outil de recherche (moteur, métamoteur, logiciel documentaire), au moyen d'une formule exprimée dans un langage documentaire, spécialisé ou naturel, et dans le but d'accéder à des ressources dont les contenus seraient de nature à satisfaire son besoin d'information (*fig. 1*).

Du côté du sujet, la traduction de ce besoin sous la forme d'une requête recevable par l'outil de recherche nécessite une médiation cognitive. Cette médiation est la somme des connaissances mobilisables, *i.e.* indexées chez le sujet cognitif, dans les domaines thématique (connaissances préalables sur le thème de la recherche), documentaire (connaissances et expériences sur les activités de recherche d'informations, sur le système documentaire) et langagier (savoirs de verbalisation). Dans la mesure où l'activité et la demande du sujet procèdent d'une démarche cognitive, elles sont investies de sens. La requête correspond donc à l'expression de ce sens.

Cependant, l'interface traitant cette demande fonctionne quant à elle à partir de la forme (chaînes de caractères) des unités de son index, sauf dans le cas d'une interrogation passant par l'utilisation du thesaurus ou de toute autre liste d'autorité intégrée à une base de données. Du côté du système documentaire en effet, la requête engage la mobilisation d'un index, médiation documentaire produite par l'indexation préalable des ressources constituant la base ou la banque de données de référence. Cette indexation, quand elle est réalisée sur la base d'une analyse morphologique, s'accorde difficilement avec la démarche sémantique organisée par le sujet. Ceci explique les dysfonctionnements que traduisent les résultats d'une requête en cas de profusion (bruit documentaire) ou d'absence de réponses (silence documentaire).

Cet accord souhaité, ou appariement ([Claude Morizio, 2002](#)), se fait au prix d'une interaction continue entre le sujet et le système. Le premier doit dépasser la simple expression de son besoin (verbalisation, conceptualisation) pour chercher une «formulation» qui convienne à l'interface. Cette recherche de la forme représente un processus intellectuel d'anticipation qui peut être coûteux. Dans certains cas, il faut savoir prévoir quels sont les termes ou groupes de termes susceptibles de «réagir» dans l'index. On observe ainsi des requêtes rédigées en langage très naturel obtenir d'excellents résultats pour la raison que cette phrase trouvait son image exacte dans la ressource cible, ce qui peut constituer dans certains cas une stratégie de recherche particulière, comme lors d'une recherche par "expression exacte" dans les fonctions avancées d'un moteur de

recherche.

La recherche de la bonne formulation s'accompagne encore de connaissances solides sur ce que sont des langages documentaires, spécialisé ou naturel afin de s'adapter au mode d'indexation du système et, le cas échéant de connaissances sur la syntaxe d'interrogation (opérateurs, troncature, recherche multicritère) et les possibilités (fonctions avancées, filtres) de l'interface.

De leur côté, les systèmes documentaires progressent vers un traitement plus performant de la langue ([Alexandre Serres, 2004-a](#)). Les moteurs et métamoteurs développent des méthodes d'analyses autres que morphologiques, ou du moins de manière plus fine, intégrant des calculs permettant de prendre en compte la racine des mots (lemmatisation) ou leur co-occurrence (analyse statistique, catégorisation).

La requête, enfin, s'inscrit dans un processus d'interrogation dont elle ne constitue qu'une des multiples itérations. A chaque retour de l'interface, en effet, des résultats sont automatiquement produits qu'il importe au sujet d'évaluer. Cette évaluation, si elle porte d'abord sur la pertinence du contenu des représentations des ressources (le résultat), se tourne également vers celle de la requête. Trop de bruit ou trop de silence devraient amener le sujet à repenser celle-ci, du point de vue de l'expression (affinage du sens), de la formulation (précision du langage, de la syntaxe) ou encore de l'anticipation de la cible.

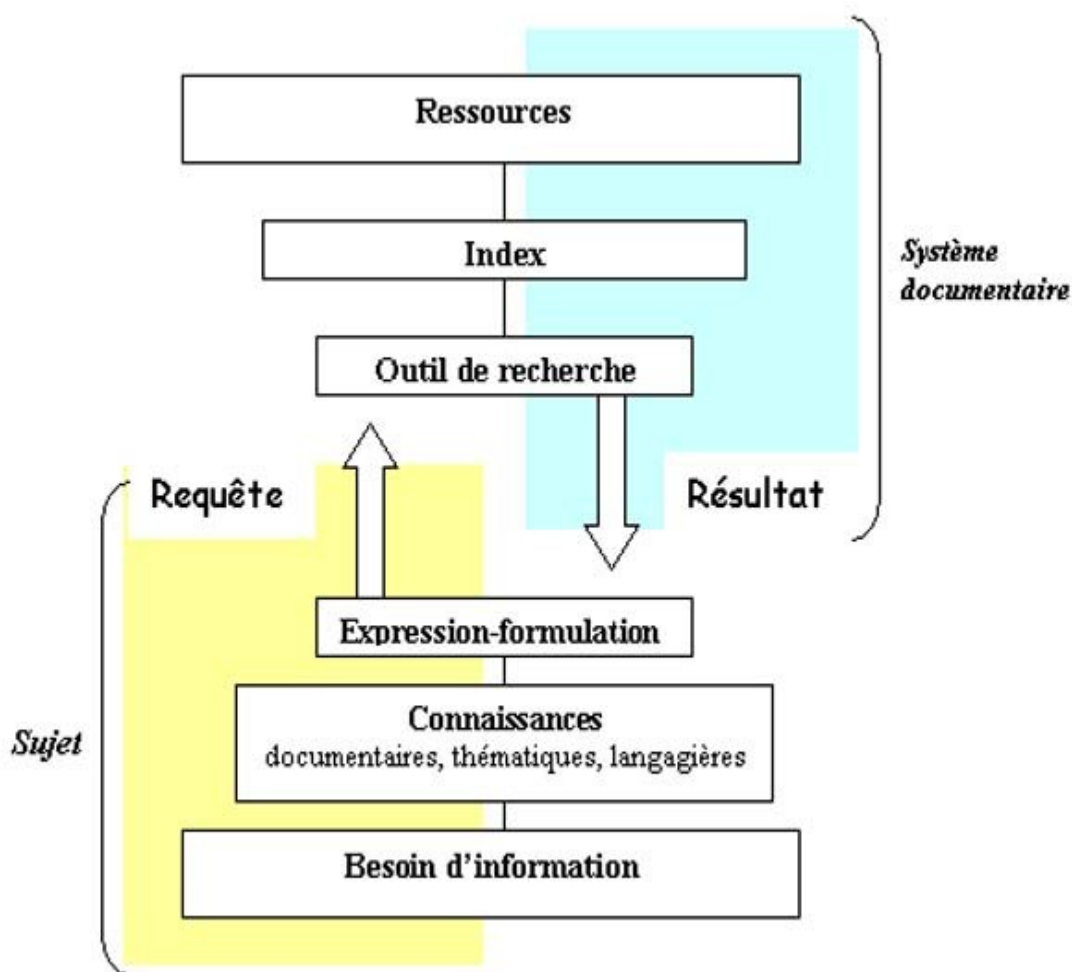


Fig 1. La requête, au centre de l'interaction sujet-système documentaire

II. Didact. Le concept de requête articule des savoirs théoriques nombreux concernant aussi bien le système documentaire et son interface de recherche, le mot-clé, le langage documentaire ou l'évaluation des résultats. Parmi ceux-ci la connaissance du concept d'indexation paraît être la clé de voûte de l'édifice documentaire. Comprendre comment le système documentaire organise la médiation entre les ressources et l'interface de recherche semble en effet constituer un savoir essentiel pour appréhender les mécanismes intellectuels, non seulement de la requête, mais également ceux à l'œuvre dans toute activité de recherche d'information.

Le concept de requête engage une autre idée essentielle. Celle selon laquelle le moment de la requête actualise la rencontre de deux mondes et de deux langages distincts. Le premier est celui de l'homme, pour lequel toute information est avant tout signification et pour qui chaque mot ouvre sur un réseau sémantique riche et inattendu. Le second est le monde de la machine où toute information n'est qu'une séquence de données encore dépourvues de sens et où le langage statistique ne traite que des formes.



Termes corrélés : [Besoin d'information](#) – [Pertinence](#) - [Bruit documentaire](#) - [Silence documentaire](#)
[Mot-clé](#) – [Descripteur](#) – [Opérateur](#) - [Indexation documentaire](#) – [Index](#) - [Résultat de la requête](#) -
[Ressource documentaire](#) - [Thésaurus](#)



Responsabilité éditoriale

I. La responsabilité éditoriale est l'obligation pour l'éditeur d'un document de répondre de la publication de celui-ci.

Dans l'édition traditionnelle, elle reste relativement facile à identifier, mais les modalités de publication propres à Internet rendent difficile l'imputation de la responsabilité légale relative aux documents en ligne. Dans ce cas, la chaîne éditoriale se compose de l'opérateur de télécommunication, du fournisseur d'accès Internet (FAI), de l'hébergeur et de l'utilisateur. La confusion des rôles y reste cependant facile : l'utilisateur peut à la fois être auteur, contributeur ou simple consultant ; le fournisseur d'accès peut aussi être hébergeur, soit l'équivalent d'un directeur de publication...

Le responsable légal devrait toutefois être identifiable. Tombant sous le coup de la loi du 30-09-1986 relative à la communication audiovisuelle, les services disponibles sur le Web sont en effet soumis à l'obligation de déclaration préalable. De ce fait, ils doivent en outre porter à la connaissance des utilisateurs sur la page d'accueil les éléments d'identification de l'exploitant du service (nom ou siège social, nom du directeur de publication et liste des publications).

II. Didact. La notion de validité de l'information, puisqu'elle comprend le concept de validation des sources, s'établit par la prise de conscience que toute donnée informationnelle publique engage une responsabilité dans le fait de sa publication, que ce soit celle de l'auteur ou de l'hébergeur-éditeur.

La notion de responsabilité se concrétise chez l'élève par la vérification systématique, lorsqu'il utilise un document en ligne, de l'identification possible du ou des responsable(s) de la publication sur la page d'accueil ou dans les métadonnées. Ainsi s'élaborent consécutivement les concepts de source, d'auteur, de propriété intellectuelle et de référencement bibliographique.

Enfin, le concept de responsabilité au regard de l'information concerne autant l'élève que l'auteur ou l'éditeur de la donnée dans la mesure où la responsabilité qui s'y rattache se déplace avec elle. Ainsi l'utilisateur d'une donnée, lorsqu'il se fait communiquant à son tour, comme c'est le cas pour un élève présentant un exposé, devient, aux yeux des récepteurs de la communication, le responsable de cette donnée. L'élève peut alors comprendre que si la donnée est inexacte, il en portera la responsabilité... à moins qu'il n'ait pris la précaution de la référencer correctement. Ce faisant, la référence permet l'attribution, à la fois légale, éthique et stratégique de cette responsabilité. En cas de foudre professorale, elle joue la fonction providentielle d'un paratonnerre !

Termes corrélés : [Publication](#) - [Auteur](#) - [Hébergeur](#) - [Évaluation de l'information](#) - [Métadonnée](#) -
[Source](#) - [Droit d'auteur](#) - [Référence bibliographique](#)- [Validation des sources](#)



Résultat de la requête: (En cours)

Termes corrélés : [Catégorisation des résultats](#) - [Tri des résultats](#) - [Requête](#) - [Moteur de recherche](#) - [Métamoteur](#) - [Répertoire de sites](#)



Ressource documentaire

I. D'une manière générale, les ressources désignent des moyens disponibles pour résoudre un problème. C'est ce que rappelle, en premier lieu, l'histoire du terme *ressource*. L'ancien français *resorce* (v. 1160) «relevée, rétablie» est issu du participe passé du verbe *resurdre* (v. 980) «ressusciter, se remettre debout», lui-même tiré du latin *resurgere*, au sens propre de «rejaillir» et au sens figuré de «se rétablir» ([Rey, 1995](#)). Le passage au sens moderne s'est fait par déplacement métonymique sur les moyens à employer pour assurer ce rétablissement. *Ressource* désigne alors le moyen de faire face à une situation difficile. Les extensions comme «ressources documentaires» viennent alors préciser la nature des moyens mis en œuvre. Par conséquent, en information-documentation, la situation difficile concernera un problème de nature informationnelle, problème qui est à l'origine d'une prise de conscience d'un besoin particulier d'information. En effet, toute recherche documentaire est fondée sur le postulat de l'existence, à l'intérieur d'un système documentaire donné, de ressources documentaires potentiellement accessibles et dont les contenus permettraient de combler un déficit d'information.

Si la ressource documentaire, en tant que moyen potentiel à employer pour assurer un "(r)établissement [cognitif]", n'est pas pour autant un document, ou ne l'est pas *encore*, c'est parce qu'elle est justement en attente de son actualisation. C'est cette idée de potentialité, ce recours à l'emploi du conditionnel la concernant qui l'en distingue (*Voir Document fig.2*).

Le concept de «ressource» renferme ainsi les idées de gisement et de mobilisation latente qu'actualisera en partie la requête. L'état de disponibilité permanente de la ressource, sa condition d'objet stocké, conservé dans l'attente d'une sélection par l'utilisateur la rapproche du statut du document tout en s'en distinguant. Du point de vue de la recherche documentaire, le statut de document émerge d'un processus de valorisation, ou signification, opéré sur la ressource par l'action d'un utilisateur lorsque celui-ci, après avoir repéré la ressource, la sélectionne pour en traiter le contenu. C'est en ce sens qu'une ressource documentaire peut être comprise comme un document potentiel, un document en puissance ou un document au conditionnel.

La condition requise pour qu'une ressource devienne un document, outre celle de son accessibilité, concerne donc essentiellement sa pertinence. Transposant sur l'objet ressource les trois critères du concept de pertinence, il peut être établi qu'une ressource accède au statut de document lorsque son contenu:

- ▶ entre en rapport avec le thème de la recherche et le besoin d'information du sujet (relativité) ;
- ▶ apporte des informations nouvelles, aptes à faire avancer la recherche (utilité)
- ▶ contient une charge informationnelle de nature à pouvoir être facilement assimilée par le sujet (utilisabilité).

II. Didact. Le concept de ressource documentaire s'inscrit dans la représentation que l'élève doit progressivement construire de toute activité documentaire. Celle-ci, *in fine*, articule un besoin d'information propre au sujet à un système documentaire extérieur au sujet. Toute activité de recherche d'information se fonde, qui plus est, sur l'attente d'une réponse positive de la part de ce système et donc sur l'idée de l'existence de ressources propres à satisfaire le besoin exprimé. Le système documentaire se conçoit alors à la fois comme un ensemble mettant à disposition un certain nombre de ressources et un outil interface permettant de structurer, de repérer et d'identifier ces ressources.

Pour l'élève, le concept de ressource reste abstrait, puisqu'il réfère à des documents «en puissance», stockés dans des espaces de moins en moins visibles, et dont il faut imaginer et espérer l'existence, alors que le document, lui, est bien réel, quelque soit son support. Cette abstraction est cependant constitutive de toute activité de résolution de problème, puisque la réponse s'inscrit toujours dans un horizon d'attente. Trouvée, réifiée, elle peut marquer l'arrêt de l'activité. Le passage de cette virtualité de la ressource à la réalité du document engage de la part de l'élève un processus intellectuel de valorisation de la ressource, c'est-à-dire une attribution de signification. C'est parce qu'une ressource apporte du sens à la recherche qu'elle devient un document. Le critère de pertinence permet de valider cette valorisation-signification.

Le concept de pertinence, concept clé en information-documentation, profite ainsi de cette articulation des concepts de ressource et de document pour se construire.

Termes corrélés: [Document](#) - [Système documentaire](#) - [Pertinence](#) - [Besoin d'information](#)



Résumé : (En cours)



Rumeur : (En cours)

S

Sélection de l'information

I. Sélectionner, ou «ramasser, cueillir à part» au sens étymologique, est une opération intellectuelle élémentaire, de caractère transversal. En information-documentation, dans un contexte d'activité de recherche d'informations (R.I.), elle sert à trier des données informationnelles selon des critères propres au sujet responsable de l'activité.

Pour le modèle E.S.T. (Évaluation, sélection, traitement) proposé par [J.-F. Rouet et A. Tricot \(1998\)](#), c'est un processus cognitif élémentaire de même niveau que l'évaluation et le traitement. Issue du processus d'évaluation, la sélection va consister à prélever dans la masse des données

disponibles une catégorie d'informations jugées pertinentes au regard du projet de recherche.

Un autre modèle ([Duplessis, Ballarini-Santonocito et al., 2005](#)), cherche à articuler le niveau opératoire au niveau métacognitif au travers du triple processus d'interrogation-information-appropriation. Le premier niveau rapproche alors l'opération de sélection d'avec celles de mobilisation du système documentaire et du traitement de l'information au motif qu'ils sont orientés vers l'objet. Le second niveau, surplombant en quelque sorte le premier, est au contraire orienté vers le sujet, et polarisé par l'évaluation, considérée ici en tant que connaissance métacognitive.

De ce point de vue, l'opération de sélection articule les deux processus d'information et d'appropriation :

- ▶ celui d'information quand la sélection est issue de la mobilisation du système documentaire et porte sur la sélection des références utiles dans la page de résultats d'un outil de recherche. C'est à ce stade que la *ressource* documentaire accède au statut de *document* (Voir [Document](#), [Ressource documentaire](#)),
- ▶ celui d'appropriation quand elle préside au traitement de l'information et permet la sélection de l'information utile dans un document, la *donnée informationnelle* accède alors au statut d'*information* et rend possible l'agrégation des connaissances.

S'agissant plus particulièrement de ce dernier point, le processus de sélection qui n'est pas spécifique à la recherche d'information en ligne, est rendu plus complexe par des facteurs liés à la structuration propre aux sites web :

- ▶ la présence, ou pas, de menus contextuels (à activer par un clic droit de la souris ou en plaçant le curseur sur le lien) et leur organisation sémantique,
- ▶ la profondeur des menus (nombre de menus à franchir) qui multiplie les choix et ralentit l'accès au contenu effectif,
- ▶ la structure hypertextuelle des documents en ligne qui ne facilite pas l'identification du parcours de lecture suivi, le repérage des unités de sens et l'organisation logique des documents consultés.

Pour être menée à bien, la sélection doit réactiver sans cesse la représentation du but de la recherche que s'est construit le sujet pour la confronter aux informations déjà trouvées, à celles disponibles dans l'instant, ainsi qu'aux différentes perspectives de poursuite de la recherche qu'offre la navigation hypertextuelle.

Sélectionner est un acte de décision fondé sur la maîtrise des opérations complexes menées lors d'une activité de R.I., ainsi que sur le recul pris par rapport à un lot de résultats ou à un ensemble de ressources. Il est lié à une intention (le but poursuivi) et à la subjectivité du sujet chercheur. Aussi la sélection sera-t-elle influencée par l'état initial des connaissances relatives aux contenus du domaine thématique considéré, aux outils de recherche utilisés et à l'environnement documentaire proposé. La sélection dépend encore des centres d'intérêt propres au sujet et aux inférences qu'il peut émettre au cours de sa recherche.

Mais sélectionner est aussi un acte de décision qui opérationnalise un tri dans un ensemble donné de documents et peut s'assimiler à une cueillette. C'est ce que suggère en effet l'étymologie latine de ce mot composé du préfixe *se-*, pour l'idée de séparation, et de la racine *légère*, pour celle de «cueillir, rassembler». Un choix s'opère alors dans un corpus de ressources d'abord, dans un ensemble de données ensuite, choix commandé par le critère de pertinence.

Sélectionner, c'est enfin garder par devers soi des documents qui contiennent des informations qui vont pouvoir être agrégées à des connaissances. C'est par conséquent apprendre à rejeter, à renvoyer des ressources et des données dans leur potentialité. L'opération de sélection met ainsi en jeu et a pour enjeu un processus cognitif essentiel.

II. Didact. La phase de sélection est une des plus difficiles à appréhender par les élèves dans la mesure où ils sont «novices» autant sur les contenus disciplinaires et informationnels que sur les outils, les procédures et les stratégies documentaires. Par ailleurs, le processus de sélection n'est possible que si l'élève s'est au préalable mis en projet, s'il a développé une représentation du but et su élaborer une planification de son activité.

Il semble ainsi nécessaire d'aider l'élève à se construire progressivement une représentation conceptuelle de l'activité de recherche d'information lorsqu'elle mobilise un système documentaire. Les phases essentielles de celle-ci (inférences, vérification par interrogation d'un système documentaire, sélection des résultats de la requête, puis des données contenues dans les ressources, traitement des informations) doivent être articulées entre elles et situées au regard de l'élucidation du besoin d'information et de la représentation du but de l'activité.

Termes corrélés : [Information](#) - [Résultat de la requête](#) - [Modélisation de l'activité de recherche d'information](#) - [Besoin d'information](#) - [Représentation du but](#) - [Pertinence](#)



Sérendipité : (En cours)



Signet

I. Sélection d'un site ou d'une page web mis en mémoire sous la forme d'un lien hypertextuel et directement accessible depuis la barre d'outils du navigateur. Il est également appelé «Favori». Chaque internaute peut personnaliser ses signets et les organiser en dossiers et sous-dossiers en utilisant des critères de classement qui lui sont propres. Certains portails ou sites (celui de la BNF, par ex.) proposent des pages de signets classés par thèmes.

II. Didact. Le concept de signet paraît intéressant en ce qu'il fédère trois volets complémentaires : la mémorisation, la validation et la structuration. Tout trois sont relatifs à l'idée d'exploitation rationnelle des ressources.

Le premier point concerne la production de signets par le sujet lui-même. Il fait alors de l'usage du signet un procédé de mémorisation externe de ressources retenues pour leur intérêt potentiel. Suite à

un repérage suivi d'une sélection, la référence est directement conservée dans un environnement personnel pour un usage ultérieur. A ce titre, la barre de navigation constituerait un équivalent électronique de la marge du livre ou du cahier lorsqu'elle sert à recueillir des annotations bibliographiques, des références à d'autres textes. Le signet est un support de la mémoire construit et généré par le sujet. Le concept de mémorisation de l'information, s'agissant de texte intégral ou partiel, ou encore de références, est constitutif de l'idée de traitement de l'information.

Le deuxième point, la validation, s'étend à l'utilisation de signets produits par d'autres que le sujet et stockés en dehors de son environnement local. Il s'agit dans ce cas d'aller puiser des références de ressources dans des bases extérieures. Le poids de la source est alors à considérer. Ces bases de signets font-elles autorité ? Si c'est le cas, le gain de temps et le coût relatif à l'évaluation des données sont inestimables. Pour que ces *signets* fassent réellement *signe* vers quelques ressources pertinentes, il faut alors se poser la question de la validité de la source ayant produit ces bases.

La structuration, enfin, concourt à faire du signet un outil permettant à l'élève un repérage dans le chaos informationnel que constitue le Web. Il pose sur cet océan indifférencié un certain nombre de balises documentaires issues des processus cités de mémorisation et de validation. Le signet, dans ce sens, participe de la nécessaire structuration du Web.

Termes corrélés : [Référence bibliographique](#) - [Validation des sources](#) - [Traitement de l'information](#) - [Structuration des ressources](#)



Silence documentaire

I. A l'inverse du bruit documentaire, le silence documentaire est celui d'une base de données ou d'un index ne retournant aucun ou peu de résultats à la suite d'une requête. Ce silence peut être la conséquence d'une base inadaptée à la demande ou bien résulter d'une erreur de formulation de la requête.

II. Didact. Selon que l'erreur est attribuée au système, à l'élève usager ou à l'outil de recherche, il sera possible de renforcer l'établissement des concepts d'indexation, de requête ou d'interface de recherche.

Termes corrélés : [Bruit documentaire](#) - [Base de données](#) - [Indexation documentaire](#)



Site Web : (En cours)



Sitographie : (En cours)



Source

I. Dans son emploi singulier, la source désigne une catégorie d'intérêts, une classe ou un groupe d'acteurs sociaux caractérisés par un regard particulier sur le monde et produisant un discours identifiable à des fins propres (*Voir [Véridicité de la source](#)*).

On citera par exemple les institutions publiques, les organes de presse ou les partis politiques.

Si le terme «ressource» désigne plus particulièrement les *moyens* disponibles et potentiellement utilisables pour mener à bien une activité (*Voir [Ressource documentaire](#)*), le mot «source» renvoie plutôt à l'idée de *provenance* de la ressource.

L'emploi du terme est d'ailleurs métaphorique, il réfère en fait à l'idée «d'origine». Ces deux mots partagent d'ailleurs les idées de surgissement, de provenance et de lieu.

Cet ancrage sémantique invite ainsi à se retourner vers les fondements de l'énonciation, mais encore à éclaircir ses intentions, à révéler les enjeux d'un discours diffusé au travers de l'information produite et communiquée. Interroger la source d'une information, c'est s'intéresser à la nature et au lieu de son discours, qu'ils soient ou non explicites. C'est encore questionner son rapport à la vérité, c'est-à-dire identifier la nature particulière du regard qu'elle porte sur le monde, afin de dégager le prisme de ses représentations et de ses intérêts.

Ainsi la source doit-elle être distinguée de la référence avec laquelle elle entretient des liens étroits, et se confond même lorsqu'elle est employée au pluriel. Ne dit-on pas «donner ses sources» ? C'est là un écart à éviter. La référence ne prétend qu'à l'identification objective et raisonnée d'éléments bibliographiques, dont le nom de l'auteur, relatifs au document, alors que la source vise à déceler et à rendre compte des intentions des médias (*Voir [Média : Média source](#)*) producteurs d'information. La reconnaissance de la source permet ainsi de construire un jugement sur la validité des informations proposées.

II. Didact. C'est sans aucun doute dans cette différence entre *sources* et *source* - qu'il ne faut pas manquer de faire remarquer aux élèves - que peut s'aiguiser le tranchant de la pensée critique : les sources, alors prises au sens de références, si elles identifient l'auteur et livrent la voie d'accès à la ressource, ne donnent que peu d'indices pour identifier la motivation, l'enjeu, bref, le type du discours susceptible d'orienter le contenu informationnel. La source doit donc être recherchée au-delà du nom de l'auteur, peut-être dans sa notoriété, et au-delà de la référence, sans doute dans le projet du média producteur de la ressource.

Il faudra pour cela préalablement procéder à une typologie des sources, s'intéresser au péri-texte, interroger l'auteur et son projet à partir, notamment, de la page d'accueil, et enquêter sur les objectifs affichés des médias sources en cause.

Le concept de source, par l'analyse qu'elle permet de faire, participe ainsi très largement à la construction des concepts de validité des données informationnelles et de pensée critique.

Termes corrélés : [Véridicité de la source](#) - [Évaluation de l'information](#) – [Média](#) - [Pensée critique](#) - [Référence bibliographique](#) - [Ressource documentaire](#)



Source primaire / secondaire

I. L'idée de source, dans cet emploi particulier de *source primaire* ou de *source secondaire*, appelle à estimer la distance qui sépare l'informé de l'origine de l'information. La source primaire correspond à la première publication relatant, traitant ou produisant une information originale et jusque là inédite. Considérée à ce titre comme étant la plus proche du fait enregistré, elle doit être recherchée au motif qu'elle entretient avec le fait en question un rapport étroit d'authenticité. *A contrario*, les publications se référant par la suite à cette source primaire, produisent un discours sur celle-ci, ajoutant ainsi un certain nombre de filtres qui éloignent de cet accès privilégié. Elles sont appelées sources secondaires ou intermédiaires.

II. Didact. La distinction possible entre les concepts spécifiques de source primaire et de source secondaire contribue à la construction de la démarche propre à la pensée scientifique ([Charbonnier, 1997](#)). Par rapport à un événement ou à une théorie par exemple, les documents entretiennent une distance qu'il importe de mesurer d'une part, et de réduire d'autre part. Par le jeu des références accompagnant un document textuel par exemple, il est ainsi possible de remonter à une source première, située à proximité immédiate du fait (par exemple une agence de presse), voire émettrice d'une thèse originale (littérature grise). Jean-Louis Charbonnier préconise à ce propos de faire travailler les élèves à partir d'une comparaison critique de documents portant sur les mêmes faits.

Termes corrélés : [Évaluation de l'information](#) - [Vérifiabilité des données](#)



Stratégie de recherche d'information : (En cours)



Structuration des ressources : (En cours)



Structure du document : (En cours)



Support

I. La fonction première du support est la fixation d'une trace (contenu) sur un matériau qui lui garantira une certaine stabilité et une certaine durabilité, et ce, au moyen d'une technique particulière d'inscription ou d'enregistrement. On attend donc du support qu'il rende possible toute opération de production, de duplication, de conservation, de transmission et de manipulation d'un document. Le support peut être envisagé sous deux aspects liés à ces fonctions. D'une part il est un substrat matériel, nécessaire pour recevoir et pour conserver, d'autre part il constitue un moyen technique, indispensable pour inscrire, pour diffuser ou pour restituer.

Cependant, si simple et si efficace que peut sembler cette approche, elle n'est pas infaillible dès lors que l'on est confronté à la réalité. En effet, en tant que composant essentiel du document, le support est souvent confondu avec lui. Un livre, un périodique, une page web par exemple, seront entendus aussi bien comme des documents que comme des supports. La presse et la télévision, pour un publicitaire, seront considérés comme des supports. Sans doute l'usage est-il responsable, ici comme ailleurs, de réductions et de raccourcis sémantiques.

Le retour aux origines du terme permet souvent de se ressourcer. Le terme *support* est une réfection du latin classique *supportare* «apporter de bas en haut». Dès lors, il ne faudra pas s'étonner de retrouver les deux acceptions identifiées plus haut - le contenant et le moyen - dans les deux composés du terme. Le préfixe *sub-*, également présent dans le mot *substrat*, évoque un mouvement de bas en haut. Le radical *portare*, quant à lui, désigne l'action de transporter. La première notion, «de bas en haut» renvoie ainsi, à partir de l'idée de matière qui soutient, à celle de contenant, idée toute empreinte de relativité. Dans un système d'enchâssement, en effet, un objet peut être le support d'une chose tandis qu'il est lui-même contenu dans un autre support. Un livre peut de la sorte être considéré comme support d'un texte tout en étant lui-même disponible sur un support imprimé ou sur un support numérique.

S'agissant de la seconde notion, le transport, évoquant l'utilisation de techniques appropriées, il faudra envisager différentes acceptions du terme *support*, et les relier à des fonctionnalités repérables. Parmi les moyens techniques seront ainsi distingués les supports (techniques) de transmission, de communication et de conservation. Les premiers permettent la diffusion et la réception du document, tels le câble, l'antenne ou le satellite ; les seconds sont responsables du codage, tels l'imprimé, l'analogique et le numérique ; les troisièmes, enfin, assurent l'enregistrement effectif, le stockage et la reproduction des documents, tels le vidéodisque, le DVD, la cassette audio ou vidéo. En fait, tout objet «vierge» permettant un enregistrement, comme la cassette vierge en analogique ou le «document nouveau» en numérique appartient à cette troisième catégorie. Dans l'univers du support papier, on pourrait même y trouver le «livre vierge», existant de manière limitée sous la forme du journal intime. Une quatrième catégorie, distincte des supports techniques, concerne le support de l'information. Il offre, à partir d'objets appelés justement «objets documentaires» des formes conventionnelles facilement identifiables par leur matérialité et leur structure. On classera ici le livre, le périodique, le CD de musique, le site web ou le DVD pour le cinéma.

Le support, par opposition au concept de document, qui est particularisé par son contenu, *i.e.* le texte, le son ou l'image qu'il comprend, peut être considéré comme indifférencié. Autrement dit, alors que le document peut faire l'objet d'un référencement documentaire, le support ne le peut pas.

DOCUMENT (différencié)		SUPPORT (indifférencié)				
Réalisation		Forme		Moyens techniques		
(support/contenu/structure)		Supports documentaires		Supports de conservation	Supports de communication	Supports de transmission
Extrait de document	Document hôte	Sous catégorie	Catégorie			
▶ tel chapitre ▶ tel article ▶ telle page web	▶ tel livre ▶ tel périodique ▶ tel site	▶ dictionnaire ▶ journal ▶ page web ▶ séquence sonore (plage) ▶ image	▶ livre ▶ périodique ▶ site web ▶ diaporama	▶ DVD (vierge) ▶ cassette audio (vierge) ▶ disque dur ▶ «nouveau document»	▶ imprimé ▶ analogique ▶ numérique	▶ câble ▶ antenne ▶ satellit

1. Typologie des supports rapprochée du concept de document

II. **Didact.** La difficulté majeure, pour les élèves, réside dans la distinction linguistique et conceptuelle à opérer entre *document* et *support*. A partir des objets documentaires manipulés (livre, périodique, site, etc.), on maintiendra qu'un livre «en général», qu'un périodique «en général» ou qu'un site «en général» est un support documentaire, alors que *tel* livre «particulier», *tel* périodique «particulier» ou *tel* site «particulier» est un document. Les premiers sont génériques, ce sont des formes disponibles mais totalement neutres, parce que non réalisées et situées hors contexte. Les seconds sont au contraire spécifiques et particuliers, en tant que formes réalisées dans un contexte éditorial donné. Les premiers ne peuvent pas être référencés, tandis que les seconds le peuvent et le doivent. A titre d'exemple, un dictionnaire n'est pas un *document* mais un *support documentaire*, plus précisément une (sous) catégorie de support. Par contre, Le [Nouveau Littré \(2004\)](#) est un document, hôte en l'occurrence.

On comprendra ainsi qu'un livre, ou un site en général soit abusivement appelé document, alors qu'il devrait être désigné comme *catégorie de support documentaire*. Un glissement sémantique, de nature métonymique, s'est opéré de la forme à l'objet, tant la forme est ce qui caractérise tout particulièrement chaque support documentaire.

Il sera par ailleurs plus prudent de parler de *catégorie*, concernant ces supports, que de *genre*. Le risque étant de confondre avec l'acception littéraire du terme. Sous l'angle documentaire, un recueil de contes reste une catégorie de document (livre), voire une sous catégorie (recueil), tandis qu'il est un genre littéraire du point de vue des Lettres.

Termes corrélés : [Document](#)



Synthèse : (En cours)



Système d'information

I. Ensemble des moyens et des protocoles humains et matériels mis en œuvre pour mettre l'information au service de l'utilisateur. Les moyens concourent à obtenir, caractériser, conserver, traiter, transmettre et rendre accessible l'information. Les protocoles consistent en méthodes de travail et en règles de fonctionnement relatives à l'organisation de ce système. Les orientations permettant de conduire le système sont exprimées en termes de stratégie ou de politique de pilotage responsable des choix en matière d'acquisition, d'archivage, de communication, de gestion et d'accès des fonds et des services.

Ainsi les bases de données, cibles de l'utilisateur, ne sont-elles qu'une des parties visibles d'un vaste ensemble à partir duquel elles peuvent prendre sens.

II. Didact. (En cours)



Système documentaire : (En cours)

T

Thésaurus : (En cours)



Traitement de l'information : (En cours)



Tri des résultats de la requête : (En cours)



Types d'information

Didact. La didactique de l'information-documentation, à partir du concept d'information saisi comme un processus de production de signification au sein des relations humaines, vise à délimiter

et à préciser ce qui vaut d'être enseigné des faits, des usages, des techniques, des productions et des outils relatifs à ce domaine. Tout essai de typologie de l'information, à cet égard, doit s'intéresser aux rapports que l'information entretient avec la connaissance et la vérité.

En partant des usages de l'information, il est possible d'avancer les deux grandes finalités attribuées à l'information : l'une pragmatique, l'autre éthique. La première apporte des solutions à des situations de résolution de problèmes informationnels, qu'ils soient d'ordre technique, pratique ou cognitif. Il est question ici de *se procurer une information dont j'ai besoin pour fonctionner*. La fin justifiant les moyens, on a recours à la seule formation méthodologique pour satisfaire ce type de besoin. La seconde, éthique, procède d'une autre nécessité qui est de s'interroger sur l'usage même - ses conditions et ses conséquences - qui peut être fait de cette information. Elle responsabilise l'homme en engageant sa réflexion dans un rapport aux valeurs et en convoquant une épistémologie de l'information qui soit véritablement en rupture avec des pratiques fondées sur des «allant de soi». Il est question là de *juger ces informations dont j'ai besoin pour être*. Cette exigence se nourrit alors de connaissances conceptuelles sur les processus et les objets mobilisés dans les situations de production, d'usage et d'appropriation de l'information.

Sous cet éclairage liminaire se profilent à présent trois typologies possibles de l'information, relatives aux contenus (le domaine), aux modalités de jugement (le niveau d'intérêt) et aux intentions (la source).

S'agissant des contenus, les informations peuvent être classées selon les différents domaines dont elles sont issues : la philosophie, les sciences, l'histoire, l'actualité, *etc.* Cette approche classificatoire et sémantique vaut pour toute recherche d'information. Elle permet à l'élève de s'orienter et fait ainsi appel au concept de pertinence. Mais si l'information trouvée entre bien dans telle classe relative au domaine du sujet choisi, il n'est toujours pas aisé d'inférer pour autant sa valeur. La finalité pragmatique trouve ici une de ses limites. Toute information vaut-elle au seul motif qu'elle répond à mon besoin ?

Une classification par niveau d'intérêt de l'information permet de suppléer à cette difficulté. Il s'agit ici de graduer la valeur que l'on peut accorder à telle information, non pas à partir de son étendue, ce qui est impossible, mais à partir de son rapport, de son écart à la vérité. Il faut alors faire appel à un jugement d'ordre critique et, pour ce faire, distinguer l'information de la manière dont elle a été obtenue. *Information* et *connaissance* sont ici étroitement reliés sans pour autant être confondus, au motif que la première se définit comme mise en forme d'une connaissance particulière (*Voir [Connaissance informée](#), [Information](#)*). Se dégagent ainsi deux catégories possibles de connaissances, et partant, d'informations. La première comprend ces faits qui sont affirmés sans que l'on sache pourquoi – jusqu'à ce qu'il en soit autrement - et ces événements de nature exclusivement contingente. La seconde désigne au contraire ces connaissances, et donc ces informations, non pas données comme telles mais construites par l'exercice de la raison. Les unes sont produites par un jugement assertorique, parce qu'assertées sans être prouvées, les autres par un jugement apodictique, parce que démontrées (*Fabre, 2004*). Les premières équivalent à un *savoir que*, les secondes à un *savoir pourquoi* (*Reboul, 1980*).

Sur ce même registre, qui consiste à classer l'information selon le jugement de sa valeur, il est possible de différencier, comme le propose *Marie-France Blanquet (2005b)* en transposant les deux premières catégories de Spinoza, l'information connaissance, l'information opinion et l'information

plaisir. L'information connaissance concerne le savoir scientifique et technique (I.S.T.) et présente la garantie d'avoir été validée par les chercheurs et les spécialistes. Elle est donc de l'ordre de l'apodictique dans la classification précédente et son rapport à la vérité ne renvoie *in fine* qu'à la relativité de la vérité scientifique. L'information opinion, quant à elle, rétrograde d'un niveau dans la mesure où elle réfère aux connaissances vulgaires, sensibles et tirées du sens commun. On y rangera les informations journalistiques, publicitaires et issues des pseudo-sciences. De l'ordre de l'assertorique, elles ne sont que le produit de l'évidence, des préjugés et des stéréotypes. A ce titre, sujettes à l'erreur, leur lien à la vérité est des plus fragiles. Force est de constater cependant qu'elles envahissent tous les champs ouverts par les mass médias et s'offrent généralement comme les premières informations disponibles. C'est très majoritairement à ce type d'informations que les élèves ont à faire lorsqu'ils sollicitent les ressources en ligne. Enfin, Marie-France Blanquet définit le contenu de la troisième classe, l'information plaisir, en creux par rapport aux contenus des programmes d'enseignement. Ce serait ces informations ayant trait aux loisirs et à la culture et qui échappent à l'obligation et aux matières scolaires. Cette dernière classe, si elle nous paraît manquer de précision, montre cependant la nécessité de ne pas réduire la valeur de l'information à deux seuls types, l'un rationnel et l'autre pas. [Andrée Verdiel \(1986\)](#) avait proposé quant à elle une classe d'informations à visée pratique, destinées aux citoyens pour la vie quotidienne et appelée pour cela «sociale ou communautaire». Quoiqu'il en soit, ces deux dernières propositions, si elles s'opposent en ce que la première (Blanquet) affiche une finalité d'avantage éthique et la seconde (Verdiel) une finalité plutôt pragmatique, elles penchent toutes deux vers un jugement de l'ordre de l'assertorique. Il semble bien, pour conclure, que le rapport à la vérité, en ce qui concerne l'évaluation de l'information, laisse peu de choix au chercheur.

Au moins celui-ci peut-il encore faire montre de pensée critique, en s'appuyant sur des savoirs infodocumentaires relatifs au concept de source. En effet, une analyse des informations fondée sur la mise en évidence de leurs sources offre une typologie plus fine et plus contrastée à partir de laquelle l'élève peut plus facilement déceler les intentions à l'œuvre dans toute production d'information. La question se déplace ainsi d'un «cette information est-elle exacte, vraie, vraisemblable, etc. ?» à un «à quelles fins cette information est-elle produite ?». Connaître la provenance de l'information permet en effet, dans la plupart des cas, de rendre compte de son rapport à la vérité. Cette information sur l'information étant établie, à partir de l'URL quelques fois, mais surtout après une rapide enquête sur la page d'accueil du site, le contexte de la production livre un éclairage sur les intentions à l'œuvre dans la publication. Cette approche typologique de l'information reprend alors une typologie s'attachant aux sources de l'information. Elles peuvent s'avérer de type promotionnel, confessionnel, journalistique, éducatif, politique, institutionnel, culturel, artistique, scientifique, etc. (Voir [Véridicité de la source](#)). Ainsi identifiées, elles offrent à l'élève une approche évaluative de l'information au travers de la mesure de la véridicité de sa source.

Termes corrélés : [Information](#) – [Pertinence](#) - [Connaissance informée](#) – [Source](#) - [Véridicité de la source](#)

U

Unité documentaire : (En cours)



URL

I. Universal Resource Locator, l'appellation officielle française étant : Adresse universelle ([*Journal officiel* du 16 mars 1999 «Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet»](#)). L'URL est constitué d'une chaîne de caractères qui indique l'emplacement d'une ressource sur Internet et permet d'y accéder.

II. Didact. L'adresse URL fournit un certain nombre d'indications qui sont à prendre en compte par l'élève dans l'évaluation de l'information sur Internet : le début de l'adresse indique le type de ressource, il s'agit du protocole informatique (ex. http : pour des pages web, ftp : pour des transferts de fichiers, mailto : pour des adresses e-mail, etc.) ; l'intitulé du domaine fournit le nom du site, il se termine par des abréviations qui permettent de situer son créateur (pays, organisme officiel, commercial, universitaire, site personnel, etc.) ; les extensions permettent de situer la page consultée dans l'architecture du site (répertoire, sous-répertoire, fichier). L'URL s'inscrit dans la barre d'adresse lors de la consultation d'une page. Elle est donnée en hyperlien dans la page de résultats fournie par un outil de recherche. C'est elle qui doit être notée lors du référencement d'une page web ou d'un site ayant retenu l'attention pour être exploité.

L'émergence de ce concept chez l'élève est constitutive de la construction du concept d'Internet. Comprendre ce qu'est une adresse URL permet de mieux saisir la nature et la structuration propre à ce média.

Termes corrélés : [Site web](#) - [Page web](#) – [Web](#) - [Référence bibliographique](#) - [Validation des sources](#) – [Internet](#) - [Évaluation de l'information](#)

V

Validation des sources

I. La norme ISO 8402 définit la validité comme le statut correspondant à la «confirmation par examen et apport de preuves tangibles que les exigences particulières pour un usage prévu spécifique sont satisfaites». Cette définition, appliquée aux données informationnelles proposées dans les documents, projette sur l'écran de la recherche trois faisceaux d'interrogations distinctes : la validation, l'évaluation et la pertinence, concepts qu'il importe de distinguer.

La validation est un processus critique engagé par le destinataire d'une donnée informationnelle. Il

consiste globalement à interroger la source de cette donnée, et plus particulièrement la responsabilité engagée dans sa production et dans sa publication. En cherchant à vérifier le poids de l'auteur, sa notoriété, les cautions d'autres auteurs dont il bénéficie, c'est bien la «force» de la source qui est testée.

En effet, à l'instar des mots *évaluation* et *valorisation*, le mot *validation* est un dérivé du verbe latin *valere* «être fort, bien portant». Une personne invalide, *a contrario*, est une personne privée de ses forces. De même, invalider une source revient à lui ôter tout pouvoir et tout effet. Tous trois tirent leur signification de *valor* qui désigne la «force». Cette idée de force attachée à la valeur montre que l'enjeu relatif à l'offre des données informationnelles est de réussir à s'imposer au récepteur. Ce dernier, en retour, se doit de les tenir en respect afin de pouvoir discriminer entre celles qui peuvent être retenues pour être utilisées, de celles qui peuvent être éliminées.

Ainsi, et afin de bien distinguer les différents concepts ici évoqués, la validité attribuée à une donnée informationnelle peut se définir comme étant le résultat d'un processus de valorisation de l'information qui prend appui sur différentes opérations mentales : l'évaluation de l'information, la détermination de sa pertinence, la validation des sources et l'examen de leur véridicité.

Ce processus de valorisation concerne bien *l'attribution*, par le destinataire, d'une valeur à la donnée. Mais tandis que l'évaluation se préoccupe de juger la *qualité* cognitive de cette donnée, et que la pertinence regarde du côté du *besoin d'information* exprimé par le sujet, nous dirons que la validation des sources s'intéresse, quant à elle, à déterminer les raisons de cette valeur, en termes de poids, d'importance, d'influence, voire de suprématie que peuvent conférer l'autorité et la notoriété acquises dans un domaine par l'auteur de ces données.

Par ailleurs, on peut rapprocher le concept de validation de celui de véridicité, puisque tous deux interrogent la source. Mais tandis que le premier s'assure de l'identité du destinataire, mesure sa responsabilité et la notoriété dont il bénéficie, le second s'attache au référent de l'énonciation, *i.e.* à ce discours empreint des intentions, des visions et des représentations de l'organisme s'exprimant au travers de cette source.

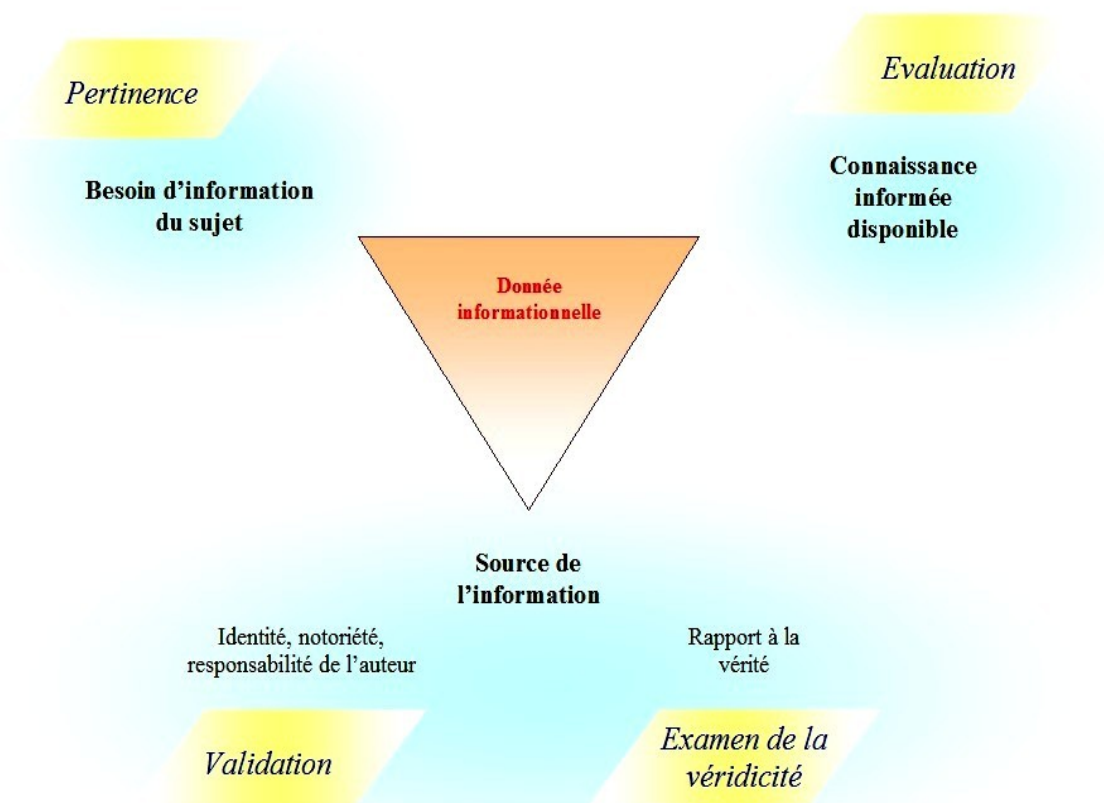


fig. 1 : Processus de valorisation de l'information, ou accréditation par le sujet d'une valeur à une donnée informationnelle

II. Didact. Le concept de validation doit être différencié des concepts associés de valorisation, évaluation, pertinence et véracité (fig. 1).

Il doit encore marquer sa différence avec les termes de *fiabilité* et de *crédibilité*, deux critères qui sont susceptibles d'entretenir une confusion, tout en n'offrant pas suffisamment de rigueur et d'exigence, du moins lors de recherches poussées. L'origine étymologique de ces termes ne plaide d'ailleurs pas en leur faveur, puisque, respectivement, *fides* «foi» et *credere* «croire» participent tous deux du registre de la confiance et de la croyance.

Par contre, l'examen par la «preuve tangible» auquel nous convie la définition de l'ISO relève bien de cette exigence attachée au concept de validation. L'examen en question engage l'exercice de la pensée critique, laquelle cherche justement à se déployer à distance des seules supputations relatives à la croyance et à la confiance. Ainsi la foi (*fides*) doit-elle être remplacée du mieux possible par la certitude qu'apportent le discernement et le jugement, ces deux capacités constitutives de l'esprit critique. Les termes *critique*, *certitude* et *discernement*, de même que leurs affiliés *critère*, *crible*, *discrimination* ou *certification*, proviennent tous du latin *cernere* «décider, passer au crible», lui-

même issu, comme le grec *kriter* «juge» d'une racine indo-européenne *krei-* contenant l'idée de «séparer, cribler» et, par métathèse, de *ker-* «couper». C'est dire combien le concept de validation intervient dans l'élaboration de la pensée critique, puisqu'elle a pour visée de trancher entre les données dont la responsabilité est identifiée et garantie et les autres.

La validation des sources s'attachera donc, au terme d'une enquête, à :

- ▶ connaître l'identité du destinataire des données informationnelles proposées ;
- ▶ s'assurer de son aptitude à assumer la responsabilité des données et idées publiées ;
- ▶ estimer la notoriété et rendre compte, le cas échéant, de la caution scientifique dont il bénéficie.

Termes corrélés : [Valorisation de l'information](#) - [Évaluation de l'information](#) – [Source](#) - [Véridicité de la source](#) – [Pertinence](#) - [Responsabilité éditoriale](#) – [Notoriété](#) - [Caution scientifique](#)- [Auteur](#) – [Pensée critique](#)



Validité temporelle

I. La validité temporelle s'applique à la date d'édition des documents. Concernant les documents en ligne, trois dates sont à retenir, celles de la création, de la mise à jour et de la consultation du site ou de la page web. Les deux premières ne sont pas spécifiques à la recherche d'information en ligne et s'assimilent aux dates de publication et de réédition des documents traditionnels. Elles sont relatives à la notion d'obsolescence attachée à la valeur de leur contenu à un moment donné.

Plus spécifique, la date de consultation se révèle être une précaution pour parer aux aléas de la pérennité des documents en ligne et, plus généralement, à leur caractère instable.

II. Didact. Le concept de validité temporelle est empreint du principe selon lequel tout contenu documentaire ne conserve sa charge informationnelle que pendant un temps déterminé. A partir de là, il convient de prendre certaines garanties, soit afin de s'assurer de la fraîcheur du document, soit afin d'indiquer, par le référencement, la date à laquelle il a été consulté. Ce principe se vérifie notamment dans le domaine des connaissances scientifiques et techniques, mais aussi dans celui des informations journalistiques, voire commerciales ou promotionnelles. Il peut ainsi s'avérer pertinent au cours d'une recherche d'informations engagée dans l'un de ces domaines. Lors de la formulation d'une requête, la date pourra ainsi être utilisée comme mot-clé ou comme critère de recherche dans les fonctions avancées des outils de recherche d'informations en ligne.

Il doit être également mobilisé lors de la constitution de signets, ceux-ci devant régulièrement être vérifiés, mis à jour et dés herbés.

En ce qui concerne l'évaluation et la validation des ressources en ligne, il est important d'attirer l'attention des élèves sur les dates de création et de mise à jour des sites ou des pages web, ceci en lien avec la notion d'instabilité et, partant, avec celles de variabilité, d'intégrité et de mobilité des documents en ligne. Le travail sur ces différents concepts permet ainsi de comprendre la nécessité, lors du référencement, de mentionner la date de consultation. Une page web n'offre de fait aucune

garantie sur sa pérennité et peut très vite devenir périmée parce qu'elle aura été modifiée, déplacée ou supprimée. Toute consultation, tout copier/coller, tout archivage n'offre qu'un instantané, à un moment très précisément daté, de la configuration et du contenu d'une page. C'est là une des principales caractéristiques du document en ligne.

Termes corrélés : [Document](#) - [Instabilité du document](#) - [Variabilité du document](#) - [Intégrité du document](#) - [Mobilité du document](#) - [Référence bibliographique](#) - [Types d'information](#) - [Validation des sources](#)



Valorisation de l'information

I. Le processus de valorisation consiste à attribuer une signification à une donnée informationnelle, signification qui se trouve soit léguée par son auteur soit conférée par son utilisateur. Ce processus intervient ainsi à deux moments distincts de la chaîne de l'information. Pour être divulguée, une connaissance est d'abord transformée en donnée informationnelle par l'action d'un informeur (à la fois destinataire d'une connaissance et émetteur d'une information), puis appropriée par un informé (à la fois récepteur de l'information et destinataire de la connaissance) qui traduit cette donnée en information dans le but de l'intégrer à ses connaissances (*Voir [Information](#), fig. 2*).

La théorie shannonienne de la communication ([Shannon & Weaver, 1949](#)) distingue entre le message émis par le destinataire, ou source, et le signal émis par le transmetteur, ou émetteur. Entre ces deux états du contenu de la communication s'organise l'encodage du message, afin que celui-ci puisse être transmis et compris par un destinataire. Cette théorie, purement mécaniste, réduit l'information à un concept physique. Elle ne peut pas servir de modèle applicable dans le domaine de l'information-documentation, au motif que l'information y est d'abord comprise comme un processus humain et culturel, porteur de connaissance. Dans ce cadre, l'information est d'abord saisie comme une connaissance *informée*, *i.e.* mise en forme. Elle correspond à une mise en forme (encodage) d'une connaissance et à son inscription sur un support (le canal shannonien) assurant son stockage et sa circulation. Ainsi l'information, résultant de ce processus de formalisation d'un contenu sémantique correspond-elle à une valorisation dans la mesure où elle est l'expression de l'attribution d'un sens, attribution manifestée par une sélection et accompagnée d'une intention. Sélection de contenus tirés de la connaissance d'un destinataire au motif de la valeur qui leur est attribuée, et de l'intention manifestée de les organiser et de les transmettre dans un but relevant d'un dessein particulier (*Voir [Validation des sources](#), fig. 1*).

A l'autre bout de la chaîne, une semblable mise en valeur de l'information se produit également, mais de manière inversée. Le récepteur des signaux inscrits sur le support (livre, écran, bande son, etc.) procède à leur décodage et décide de leur pertinence au regard de son propre projet cognitif et de sa capacité à les utiliser. De son côté aussi, donc, une opération sélective accompagne une intention. Mais le processus de valorisation se produit lorsque le signal décodé - la donnée informationnelle - est perçu comme recelant une part de connaissance intéressant le destinataire, *i.e.* lorsqu'il est admis pour celui-ci qu'une information se présente à lui.

La valorisation de l'information, qui correspond *in fine* en sa production et en son émergence, prend donc effet en amont et en aval de la chaîne informationnelle. En amont, s'agissant du message émis,

dans le but d'une mise en lumière et du partage d'une connaissance ; en aval, s'agissant du message reçu, dans celui de son repérage et d'un accroissement consécutif de connaissances.

II. Didact. Deux conséquences pédagogiques peuvent être signalées à ce propos, l'une de portée lexicale, l'autre de dimension cognitive.

Si la valorisation de l'information s'entend au moment où l'intention du sujet se porte sur le sens, la durée – plus ou moins longue – entre l'émission et la réception du signal, quant à elle, ne saurait plus concerner cette information. Les signaux disponibles sur le support assurant leur conservation existent en dehors des sujets humains qui les mobilisent de part et d'autre de la chaîne. Ces signaux sont alors appelés «données informationnelles». Le travail d'information de l'élève-chercheur proprement dit consiste à opérer une sélection pertinente à partir de ces données. S'informer, c'est ainsi redonner une valeur de signification à des données inertes. On le voit bien dans les situations de travail documentaire où les élèves sont mis en «activité», selon les principes de la pédagogie «active». Les données devraient donc être «agitées» pour devenir des informations ! En ce sens, une *recherche documentaire* est avant tout une *activité d'information*.

De même que le signal émis peut différer du signal perçu (bruit occasionné par un mauvais encodage, un parasitage du canal, un code mal défini, etc.), l'information émise, ou pensée telle, peut se distinguer de l'information reçue, ou interprétée telle. Le projet du destinataire, son niveau de compétence cognitive, de maîtrise de la langue ou du domaine concerné peuvent être les causes d'une mauvaise interprétation du message. Aussi ne suffit-il pas à l'élève d'avoir trouvé la donnée et de l'avoir sélectionnée en tant qu'information pour que la connaissance soit saisie et prenne effet comme telle. Il ne saurait être question, dans ces conditions, d'un «transfert» possible de connaissance qui préserverait l'intégrité de celle-ci. La double médiation de l'information impose d'une part que la connaissance de l'un soit d'abord *informée*, au risque de sa dénaturation sous l'effet combiné du langage, de la forme donnée et du code imposé par le support et que, d'autre part la connaissance de l'autre sache reconnaître dans ce donné-là, la part intelligible qu'elle attendait pour pouvoir se consolider ou s'accroître. Les conceptions des élèves, qui représentent les points d'ancrage des nouvelles connaissances, doivent être mises en lumière par l'enseignant et par les élèves eux-mêmes.

Termes corrélés : [Information](#) - [Donnée informationnelle](#) - [Connaissance informée](#) - [Validation des sources](#)



Variabilité du document

I. La variabilité est le facteur d'instabilité qui affecte la forme du document en ligne. La plasticité du support Internet rend possible et facilite la reproduction et le transfert des fichiers informatiques dans des pages dont les chartes graphiques et les formats variés ont pour effet de modifier considérablement la structure, l'aspect et même l'organisation interne du document. La déformation du document original peut ainsi être intentionnelle, exigeant des manipulations conscientes, ou bien être simplement générée par le format et le protocole organisationnels de la nouvelle page qui l'héberge.

II. Didact. La confrontation de deux versions d'un document seulement distinctes par leur forme permet de mettre en évidence le concept de variabilité tout en pointant celui de structure du document. Chaque catégorie (livre, périodique ou site web) ou sous-catégorie (dictionnaire, journal, page web) de document s'identifie spontanément par une organisation particulière des informations sur son support (*Voir [Support](#), tabl. 1*). De même, chaque média source (telle chaîne de télévision, tel titre de presse, tel site web) trouve à imprimer sa marque identitaire dans une présentation structurée de l'information qui lui est propre. Le passage d'un contenu d'une catégorie de document à l'autre, ou bien d'un média source à un autre modifie profondément sa structure (*Voir [Média](#), tabl. 1*).

Il en est de même s'agissant du document. Le document étant caractérisé par la combinaison d'un contenu, d'un support et d'une structure, toute altération portant sur l'une de ses composantes est de nature à favoriser l'émergence et la construction de ce concept.

Termes corrélés : [Document](#) - [Instabilité du document](#) - [Structure du document](#) – [Média](#) - [Support](#)



Véridicité de la source

I. La source d'une information est le lieu de son énonciation, énonciation d'un discours particulier révélant les fondements, les intérêts et les enjeux du destinataire du message.

La véridicité, appliquée à la source de l'information, consiste, par la recherche des intérêts manifestés par ce discours, à établir le rapport entre le contenu de l'information et une certaine représentation de la vérité. Ainsi, par exemple, des informations sur l'évolution de l'emploi manifestent des discours différents selon qu'ils proviennent de source institutionnelle ou syndicale. Le concept de véridicité de la source pose le principe selon lequel l'identification de la source exerce une influence sur la réception du contenu de l'information par le destinataire. Différents types de sources peuvent ainsi être identifiées : confessionnel, politique, promotionnel, scientifique, technique, etc.

II. Didact. Proposer aux élèves un schéma simple mettant en regard une typologie sommaire des sources et leurs intentions permet, en construisant le concept de véridicité de la source, de fournir des armes à la pensée critique :

Cette source, de type ...		à des fins ...
confessionnel sectaire	← produit cette information →	. de conversion
politique		. d'influence de l'opinion
promotionnel		. de consommation
journalistique		. d'information sur l'actualité
		. d'expression d'une opinion
éducatif		. didactiques
		. éducatives
institutionnel		. performatives
culturel, artistique		. d'enrichissement intellectuel, esthétique
scientifique et technique		. de communication d'un savoir
vulgarisateur		. de mise à disposition du savoir au public
personnel		. d'expression d'une opinion
etc.		etc.

Les indices permettant de relever l'intention «à la source» sont à prélever dans l'extension de l'intitulé du domaine du site (URL) pouvant renseigner sur la nature du site, et dans le péritexte de la page web ou sur la page d'accueil, s'agissant alors de l'objectif (service, vente, propagande, publication IST, etc.), du public visé, du sérieux affiché (illustration, présence et nature de liens promotionnels). Enfin, une enquête portant sur la notoriété de la source, ainsi que sur son degré de responsabilité dans la publication livreront des éléments non négligeables quant à sa validation.

La grille d'identification et d'évaluation de sites web proposée par [Alexandre Serres \(2004-b\)](#) fournit sur ce sujet des items précis et utilisables.

Termes corrélés : [Source](#) - [Validation des sources](#) - [Types d'information](#)



Vérifiabilité des données

I. La vérifiabilité des données désigne la stratégie de consultation d'autres ressources mises en oeuvre dans le but de procéder à l'évaluation du contenu de l'information.

II. Didact. Placé devant le paradoxe de devoir estimer la valeur d'un contenu informationnel sans avoir l'expertise requise dans le domaine de connaissance concerné, l'élève peut toutefois consulter d'autres ressources pour comparer les données, et se faire un avis. Deux conséquences à cette démarche comparative s'observent alors : la confrontation de documents et l'accès à la pluralité.

La confrontation, en premier lieu, met face à face des réponses issues de documents différents à partir d'une même question. Les élèves déduisent (trop) facilement que, dans le cas où les réponses convergent, le contenu évalué est exact, alors qu'il ne l'est pas forcément dans le cas contraire. C'est compter sans les avatars inhérents à l'instabilité caractéristique des documents numériques et, en particulier, les altérations dues à la variabilité de la forme et celles menaçant l'intégrité du contenu. Tout document pouvant être copié, modifié voire malmené, toute donnée pouvant être reprise et publiée sans vérification critique ni référencement, il s'ensuit que le fait de trouver X fois une même donnée dans des documents différents ne saurait constituer une preuve suffisante pour argumenter de l'exactitude d'une information.

Il faut encore tenir compte du comportement selon lequel le chercheur attache davantage d'importance aux réponses qui vont dans le sens de son point de vue, pour le conforter, qu'aux réponses qui tendent à l'invalidier.

Par contre, c'est le rapport donnée/source - une même donnée à partir de sources distinctes - qui peut constituer un indice suffisant de la valeur. Ce concept de confrontation, constitutif de la démarche de validation scientifique, présente un modèle d'approche qui intéresse l'enseignement de l'information-documentation, tant il permet à la pensée critique de se structurer. Encore faut-il correctement distinguer les concepts de «document» et de «source».

Emprunter les voies de la démarche scientifique conduit également à se retourner vers l'origine de l'information pour retrouver sa source primaire. Proche du fait enregistré ou publication première communiquant une théorie originale, la source primaire permet au moins d'approcher l'information de la vérité, qu'elle soit factuelle ou intellectuelle (*Voir [Source primaire / secondaire](#)*).

En second lieu, le fait de comparer des réponses à partir de sources différentes a pour autre conséquence de pouvoir accéder à la pluralité des idées et à la complexité du monde. La coexistence de résultats différents, à condition que l'on se soit assuré de la validité de leur source, a ainsi pour principal intérêt d'installer le doute. Or le doute peut servir de levier pour ouvrir à un autre niveau de compréhension qui se situe au-delà de ces évidences qui forment souvent obstacle. Ou bien le doute permet de dépasser d'apparentes contradictions en conciliant des contraires, et dans ce cas libère un nouvel espace à la problématisation, ou bien il contribue à forger la pensée critique en imposant une distance nécessaire à la circonspection. C'est un moment important dans la prise de conscience de notre rapport à l'information et à notre représentation de la vérité.

Ainsi l'activité de comparaison des résultats peut-elle mener à l'aporie si l'on s'en tient à la seule confrontation des données, ou bien à des chemins insoupçonnés, voire à une redéfinition de la

représentation du but, si l'on accepte de considérer, toujours de manière critique, la pluralité des sources. Encore faut-il accepter de remettre en cause quelques *a priori*.

Vérifier la valeur d'un contenu informationnel au moyen d'une démarche comparative n'est pas la seule voie. L'élève peut encore se retourner vers la source, voire tenter de remonter vers la source primaire. A partir là, il lui est possible, soit d'enquêter sur l'auteur et d'interroger la validité de la source, soit pour questionner sa véracité, de tenter de percevoir la nature du discours tenu, celui-ci étant porteur d'intentions à l'égard du destinataire.

Termes corrélés : [Confrontation des sources](#) - [Évaluation de l'information](#) - [Instabilité du document](#) – [Source](#) - [Source primaire / source secondaire](#) - [Véridicité de la source](#) - [Pensée critique](#)



Vraisemblance : (En cours)



Web : (En cours)



Web invisible

I. Le Web invisible constitue l'énorme partie du Web qui reste inaccessible aux outils de recherche d'information en ligne. On l'appelle également Web profond par opposition au Web de surface, ou Web visible. Selon les estimations chiffrées, le Web invisible est de l'ordre de 300 fois à 550 fois plus important que le Web visible. Il existe des raisons objectives à cela, liées aux limites des robots responsables de l'indexation automatique des pages web. Ces robots, limités par leur taille ou leur performance, laissent les fichiers trop volumineux, se restreignent à un certain niveau de largeur et de profondeur des sites explorés ou ne reconnaissent pas certains formats de fichiers. Par ailleurs, leur échappent les sites uniquement indexés par un moteur interne, les pages protégées par un mot de passe, les pages interdites d'accès, les intranets, les extranets, les pages éphémères ou dynamiques... Il existe encore des raisons subjectives à l'existence du Web invisible, liées, selon [Marie-France Blanquet \(2005-a\)](#), à l'ignorance du récepteur et à ses comportements passifs, voire aveugles. C'est dire les enjeux d'un enseignement raisonné de l'information à l'école.

II. Didact. Le concept de Web invisible contribue à forger la pensée critique en amenant à relativiser la portée fonctionnelle des outils de recherche d'information en ligne d'une part, et, d'autre part, à contenir ce fantasme d'accessibilité totale au savoir, lequel est souvent confondu avec l'information. Il encourage et valide donc l'effort qui consiste à optimiser sa recherche en recourant, par exemple, à différents outils de recherche et en maîtrisant mieux la syntaxe de la requête.

Termes corrélés : [Web](#) - [Outil de recherche d'information en ligne](#)

Bibliographie

ACRL. Normes sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur de l'Association of College & Research Libraries (ACRL). Québec : CREPUC, 2005 [en ligne]. Disponible à l'adresse : <http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/normeacrl-web-03-05-v4.pdf>

ANDRIEU, Olivier. Comment l'indice de popularité est-il calculé par les moteurs ? In Abondance [en ligne]. Septembre 2002 - révision mars 2005. Disponible à l'adresse : <http://docs.abondance.com/question53.html>

ASSELIN, Christophe. Intelligence-Center.com [en ligne]. Paris : 2005. Disponible à l'adresse : <http://c.asselin.free.fr/index.htm>

Assemblée Nationale. Projet de loi relatif au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information [en ligne]. Assemblée nationale, 2003. Disponible à l'adresse : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/projets/pl1206.asp>

ASTOLFI, Jean-Pierre. L'École pour apprendre. 6ème éd. Paris : E.S.F., 2002 . 205 p.

AUBOIN, Françoise. Un portail documentaire pour le Web en établissement scolaire [en ligne]. Université de Poitiers, 2001 . Disponible à l'adresse : <http://www.sha.univ-poitiers.fr/documentation/portail.htm>

BALLE, Francis, COHEN-TANUGI, Laurent (dir.). Dictionnaire du Web. Paris : Dalloz, 2001.

BALLE, Francis, COHEN-TANUGI, Laurent (dir.). Dictionnaire du Web [en ligne]. Paris : Daloz . Disponible à l'adresse : <http://www.dicoweb.dalloz.fr/>
Index alphabétique et extraits

BALLE, Francis. Médias et sociétés. Paris : Montchrestien, 2003.

BECOUSSE, Gérard. Catégorisation et mémorisation des savoirs et savoir-faire : quel dispositif pédagogique ? [en ligne]. . Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2003. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L34.htm>

BERTEN, Fernand. La notion de "mot-clé" et sa difficile exploitation pédagogique. In Commission Français et Informatique [en ligne]. Fédération de l'Enseignement Secondaire catholique Belge, mars 2000. Disponible à l'adresse : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/motcle/motcle.html>

BLANQUET, Marie-France. Web invisible, caché ou profond : son intérêt documentaire. In E-ProfDocs. CRDP Aix-Marseille, 2005. Disponible à l'adresse : <http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/pdf/d01.pdf>



BLANQUET, Marie-France. Pour un système d'information adapté aux établissements scolaires. In Journée des professeurs documentalistes de l'académie de Paris, 31 mars 2005 [en ligne].

Académie de Paris, 2005 . Disponible à l'adresse :

http://cdi.scola.ac-paris.fr/reseau/jours_pros/journ_pros04-05/blanquet.pdf

BOULOGNE, Arlette. Vocabulaire de la documentation. Paris : ADBS, 2004.

BROUDOUX, Evelyne. Autoritativité, support informatique, mémoire. In Archive Ouverte en Sciences de l'Information et de la Communication [En ligne]. @archivesic, novembre 2003.

Disponible sur

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001137.html

CACALY, Serge et al. Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation. Paris : Nathan, 1998. 634 p.

CARACO, Alain. "Wikipédia" : une encyclopédie libre, gratuite et écrite coopérativement.

Bulletin des Bibliothèques de France, 2004, t. 49, n°6, p. 80-85.

CAVET, Dominique, RICHARD, Jacques. De nouvelles ressources documentaires : accès et nouveaux modes d'accès participant à redéfinir un environnement documentaire. In Les politiques documentaires des établissements scolaires : actes du séminaire national. Versailles : CRDP, 2000, p. 27-38.

CHAPRON, Françoise. Les C.D.I. des lycées et collèges. Paris : PUF, 1999. 245 p.

CHARBONNIER, Jean-Louis. Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information. Spirale, 1997, n°19, p.45-59.

Circulaire du 17 février 1988 en application de l'article 43 de la loi 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication, concernant le régime déclaratif applicable à certains services de communication audiovisuelle. In Le forum des droits sur l'Internet [en ligne]. Disponible à l'adresse :

<http://www.foruminternet.org/documents/reglements/lire.phtml?id=25>

COGNARD, Odile. La recherche documentaire et informationnelle dans le cadre des PPCP [en ligne]. Académie de Dijon, 02-2002. Disponible à l'adresse :

<http://webpublic.ac-dijon.fr/pedago/cdi/ppcp/ppcp2.htm>

«Convention de Berne de 1886 pour la protection des oeuvres littéraires et artistiques». In Organisation mondiale de la propriété intellectuelle [en ligne]. Disponible à l'adresse :

http://www.wipo.int/treaties/fr/ip/berne/trtdocs_wo001.html

CULNAERT, Eric. Moteurs de recherche : mots-clés et clés du savoir. Dossier de veille Aquitaine Europe Communication [en ligne], 08-04-2005, n°13, 4 p. Disponible à l'adresse :

http://www.aecom.org/veille/pdf/13_recherche_15042004.pdf



DINET, Jérôme, ROUET, Jean-François. La recherche d'informations : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In PAGANELLI, C. Interaction homme-machine et recherche d'information. Paris : Hermès, 2002. p. 133-161

Guide des droits sur Internet [en ligne]. Droits sur Internet, 2004. «Droit d'auteur». Disponible à l'adresse :

http://www.droitsurinternet.ca/section_20.html

Duplessis, P., Ballarini-Santonocito L., Corriette-Paquier C., Desille F., Gauthier F., Guimard A., Luongo-Poulalion R., Ménard L. Modéliser l'activité de recherche d'informations en ligne pour mieux identifier les concepts info-documentaires» suivi d'une «Cartographie des concepts info-documentaires spécifiques à la recherche d'informations en ligne» et d'un «Terminogramme des concepts info-documentaires spécifiques à la recherche d'informations en ligne». Académie de Nantes, 12/2005. Disponible à l'adresse :

<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/JRL49-4.pdf>

FABRE, Michel. Savoir problème et compétence : savoir c'est s'y connaître.CREN, Université de Nantes, 11 mai 2004. Tiré à part.

FONDIN, Hubert. Rechercher et traiter l'information. Paris : Hachette éducation, 1994. 235 p.

HOUDE, Olivier. Catégorisation et développement cognitif. Paris : PUF, 1992.

HOORMANT, Roger, ROSAS, Joao Luis. Je pense donc je trouve : le site avec tout ce qu'il faut savoir sur la recherche d'information Internet [en ligne]. Tripod, 2002 . Disponible à l'adresse :

http://members.tripod.com/joao_luis_rosas/fr/cours/053_metamoteurs.htm

ICARISH Initiation critique aux ressources Internet en sciences humaines [en ligne]. Université de Laval 2005. Disponible à l'adresse :

<http://www.fl.ulaval.ca/icarish/index.htm>

JOVANDET Alain, HERISSON Pierre, TURK Alex. L'entrée dans la société de l'information : rapport d'information 436, Mission commune d'information sur l'entrée dans la société de l'information, 1996-1997 [en ligne]. Sénat, [s.d.] . Disponible à l'adresse :

http://www.senat.fr/rap/r96-436/r96-436_toc.html

LAHARY, Dominique. Bibliothèques traditionnelles, bibliothèques virtuelles : ruptures et continuités. In Savoirscdi [en ligne]. CNDP, décembre 2002. Disponible à l'adresse :

<http://savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/Lahary/lahary.htm>

LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (dir.). Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication. Paris : Ellipses, 1997. 590 p.

LAUTERS, Guillemette. Les annuaires (recherche large) [en ligne]. AERIS, 2005. Disponible à l'adresse :

http://aeris.11vm-serv.net/cours/util_outils/outil_rep.html



LAZULY, Pierre. Le monde selon Google : choix silencieux des moteurs de recherche. Le Monde Diplomatique [en ligne], octobre 2003. Disponible sur <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/10/LAZULY/10471>

LEBERT, Marie. Dictionnaire du NEF. In Le Net des études françaises [en ligne]. Toronto : University of Toronto at Mississauga, Russon Wooldridge, 2005. Disponible à l'adresse : <http://www.etudes-francaises.net/dico/>

LE COADIC, Yves-François. Le besoin d'information : Formulation, négociation, diagnostic. Paris : ADBS, 1998

LE COADIC, Yves-François. Maîtrise de l'information et métasavoir. Médiadoc, juin 1999. p. 23-30.

LE COADIC, Yves-François. La Science de l'information. Paris : PUF, 2004.

Légifrance, Le service public de la diffusion du droit [en ligne]. **Legifrance.** Code de la propriété intellectuelle. Disponible sur : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/ListeCodes>

Légifrance, le service public de la diffusion du droit .[en ligne]Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/>

LEGROUX, Jacques. De l'information à la connaissance. Mesonance, IV, n°1, 1981.

Le Nouveau Littré : Édition augmentée du Petit Littré. Paris : Garnier, 2004.

MAS, Sabine. Propos généraux sur la notion de document. In Archive Ouverte en Sciences de l'Information et de la Communication [En ligne]. @archivesic, 2003 .
Disponible sur http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/perl/bbs/bbs.cgi.fr?forum=sic_00000413&task=show_msg&msg=0001&lang=fr

MAC LUHAN, Francis. Pour comprendre les médias. Paris : Seuil, 1977. (Points).

MATTELARD, Armand. Histoire de la société de l'information. Paris : La découverte, 2001 (Repères, 312).

MOLINARO, Fabrice. Document et information. In Défidoc [en ligne], 2005. Disponible à l'adresse : http://www.defidoc.com/info_doc_connaissance/DocumentInfo.htm

MOLINARO, Fabrice. Le patrimoine numérique : introduction. In Défidoc [en ligne], 2005. Disponible à l'adresse http://www.defidoc.com/info_doc_connaissance/PatrimoineNumeriqueIntro.htm

MOLLE, Grégory. L'autonomie de l'élève à l'épreuve d'Internet. InterCDI, juillet-août 2002,



n°178, p.27-35.

MONTHUS, Marie. Pratique documentaire et prise de notes. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

MORIZIO, Claude et al. Les technologies de l'information au CDI. Paris : Hachette, 1996. 190 p. (Pédagogies pour demain).

MORIZIO, Claude. La recherche d'information. Paris : ADBS, Nathan, 2002.

QUAIRE, Françoise. Glossaire du chercheur internet. In Site de ressources de Bruno Bernard Simon [en ligne], 2001 . Disponible à l'adresse :
<http://www.bbs-consultant.net/IMG/pdf/glossaire.pdf>

REBOUL, Olivier. Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement. Paris : P.U.F., 2001.

REY, Alain (dir.). Dictionnaire historique de la langue française. paris : Dictionnaires Le Robert, 1995.

ROUET, Jean-François, TRICOT, André. Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. Hypertextes et hypermédias, 1998, n° hors série, p. 54-74. Disponible à l'adresse :
http://perso.orange.fr/andre.tricot/RouetTricot_hypermedias.pdf

SARMEJEANNE, Vincent. L'enseignant de lycée et son besoin d'information : de la connaissance au savoir, vers la définition d'un besoin spécifique. Esquisse, juin-juillet-août 2003, n°28-33, p. 68-75.

SERRES, Alexandre. Recherche d'information sur Internet : où en sommes-nous, où allons-nous ? In Savoirscdi [en ligne]. Centre national de documentation pédagogique, juin 2004. Disponible à l'adresse :
<http://savoircdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/Serres/Serres.htm>

SERRES, Alexandre. Proposition de grilles d'identification et d'évaluation de sites web / Stage «Évaluation de l'information sur Internet»[en ligne]. URFIST de Rennes . Disponible à l'adresse :
<http://www.uhb.fr/urfist/Supports/StageEvalInfo/GrilleIdentificationEvaluation.doc>

SERRES, Alexandre. Évaluation de l'information sur Internet : le défi de la formation. Bulletin des Bibliothèques de France [en ligne], 2005, t. 50, n°06 . Disponible à l'adresse :
<http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/frontoffice/2005/06/sommaire.xsp?#>

SERRES, Michel. Internet crée des savoirs. L'expansion [en ligne], 29-03-2001. Disponible à l'adresse :
<http://www.lexpansion.com/art/6.0.106275.1.html>

SHANNON C., WEAVER, W. The Mathematical theory of communication, 1949.



SUTTER, Eric. Pour une écologie de l'information. Documentaliste – Sciences de l'information, 1998, vol. 35, n°2, p. 83-86.

TISSERON, Serge. Les nouvelles technologies modifient la façon de percevoir le monde et nous-même. Journal du net [en ligne], 25 septembre 2003 . Disponible à l'adresse : http://www.journaldunet.com/itws/it_tisseron.shtml

TRICOT, André. Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques. Mémoire en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Discipline : Psychologie, soutenue le 15-12-2003.

TRICOT, André. Besoin d'information. In Argos, décembre 2004, n°36, p. 36-39.

VERDIEL, Andrée. Politique documentaire et formation des utilisateurs. Pour, janvier.-février. 1986, n°105, p. 78-82.

Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet. Journal officiel du 16 mars 1999 [en ligne]. Ministère de la culture. Disponible à l'adresse : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/cogether/16-03-99-internet.html>

WOLTON, Dominique. Internet et après ? : une théorie critique des nouveaux médias. Paris : Flammarion, 1999.