

# Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne

Travaux réalisés par un groupe d'enseignants documentalistes  
du Maine-et-Loire, Académie de Nantes. Décembre 2005.

**Pascal Duplessis (Dir.)**  
**Ivana Ballarini-Santonocito**  
**Claire Corriette-Paquier**  
**Françoise Desille**  
**Christiane Gauthier**  
**Anne Guimard**  
**Régine Luongo-Poulalion**  
**Laurent Ménard**

## Sommaire

- Modéliser l'activité de recherche d'informations en ligne  
pour mieux identifier les concepts info-documentaires  
(Pascal Duplessis) 2
  
- Cartographie des concepts info-documentaires  
spécifiques à la recherche d'informations en ligne 12
  
- Terminogramme des concepts info-documentaires  
spécifiques à la recherche d'informations en ligne 19

# **Modéliser l'activité de recherche d'informations en ligne pour mieux identifier les concepts info-documentaires**

**Pascal Duplessis**

Enseignant documentaliste  
IUFM des Pays de la Loire

Deux questions majeures sont à l'origine de cette réflexion portant sur l'apprentissage, dans l'enseignement secondaire, de la recherche et du traitement de l'information en ligne<sup>1</sup>. La première interroge la représentation de l'activité et, constatant l'insuffisance des seuls outils disponibles, à savoir les référentiels de compétences, cherche à fournir un modèle à la fois actualisé, au regard de l'évolution technologique, et plus proche de la réalité, en ce qui concerne les usages induits. La seconde s'intéresse aux contenus proprement dits de la recherche, *i.e.* les savoirs corrélés aux compétences mobilisées lors des différents moments de celle-ci.

Dans le premier cas, force est de constater que, hormis les études prometteuses en psychologie cognitive<sup>2</sup>, la profession ne s'empare pas, ou trop peu, de la question de la représentation, même si, depuis deux décennies, elle a fondé son assise sur une méthodologie de la recherche documentaire. S'agissant à présent des savoirs spécifiques de ce type d'activité, qu'ils soient mobilisés dans les ressources traditionnelles ou en ligne, les travaux s'intéressant aux contenus info-documentaires sont encore plus rares. Outre le fait qu'ils apporteraient un certain nombre de réponses essentielles à la problématique identitaire et paradoxale de ces « enseignants sans enseignement », ils donneraient des bases conceptuelles solides aux séquences pédagogiques aujourd'hui encore essentiellement centrées sur l'acquisition de compétences comportementales.

## **Limites de l'outil « référentiel de compétences » dans la représentation de l'activité documentaire**

Quels outils la profession se donne-t-elle aujourd'hui pour se représenter l'activité de recherche d'informations ? La profusion des publications de référentiels de compétences, observable notamment depuis 1999, témoigne du besoin ressenti de se pourvoir d'outils ergonomiques réinvestissables dans la pratique pédagogique de l'enseignant documentaliste<sup>3</sup>. C'est en forgeant son propre outil, peut-on argumenter, que se forge la profession. Pour autant, pourquoi se donner tant de peine à réinventer ce qui l'a déjà été ? A quoi sert de reproduire, quitte à les renommer et à les décliner à chaque occasion, les étapes bien repérées de la recherche documentaire ? Le prototype en la matière, en l'occurrence le référentiel FADBEN (1997), *in fine*, ne fait lui-même que développer et perfectionner les travaux réalisés en France par une équipe de l'INRP en 1982, dont les conclusions ont été validées et officialisées par la

---

<sup>1</sup> Travail réalisé dans le cadre des Journées de rencontres locales de l'Académie de Nantes, année 2005.

<sup>2</sup> Lire les nombreux travaux de André Tricot, de Jérôme Dinet et de Jean-François Rouet

<sup>3</sup> Une trentaine de référentiels de compétences sont actuellement recensés en France. Lire Duplessis Pascal.- « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education nationale ». - *Documentaliste-Sciences de l'information*, Vol. 42-3, juin 2005. p. 178-189

circulaire de missions de 1986. Une réponse à cette question tient peut-être au fait que l'outil ainsi produit ne correspond toujours pas aux attentes et à la réalité.

Dans cette hypothèse, la critique qui peut être faite au référentiel de compétences info-documentaires repose sur les limites de cet outil au triple plan de sa présentation linéaire, de son utilisation normative et de son positionnement centré sur le comportement.

La première limite est la linéarité de sa représentation. C'est une conséquence de la mise à plat de l'activité, dans un but de simplification évidente d'une opération pourtant complexe. D'abord à destination des formateurs eux-mêmes, puis des élèves à former, la méthodologie a été découpée en quelques étapes facilement repérables et dont la succession devait faire apparaître un chemin au terme duquel l'activité trouvait sa conclusion. La méthode est alors objectivée, c'est-à-dire centrée sur des objets extérieurs clairement identifiés, et non sur des processus mentaux. Il s'agit de la « question », du « mot-clé », de la « cote », du « document », de « l'information » et, pour finir, de la « production de l'élève ». Le cheminement conduisant d'un objet à l'autre est dit linéaire, dans la mesure où les étapes se franchissent dans un ordre déterminé de succession exclusive. La séquence pédagogique, dans sa progression, se calque d'ailleurs sur celle des étapes de la recherche documentaire.

La deuxième limite du référentiel réside dans l'utilisation qui peut en être faite, notamment lorsqu'il se présente comme l'outil privilégié d'une méthode. A la différence de la stratégie dont l'issue reste toujours incertaine, la méthode assure à celui qui s'y soumet strictement, la réussite de son entreprise. L'échec de l'activité, dès lors, est imputé au non respect de la méthode, et localisé dans l'une ou l'autre des étapes qu'il faut en conséquence repasser. La méthode est systématisée, c'est-à-dire centrée sur la foi en l'existence d'invariants de la recherche documentaire, invariants propres à conditionner toute activité de recherche et ce, quels que soient le domaine de connaissance soumis à l'investigation et la nature de la tâche à accomplir par le sujet. La formation à la méthodologie se fait alors injonctive, prescriptive, au motif qu'elle se réfère à une norme dont le formateur est à la fois le garant et le gardien.

La troisième limite de l'outil référentiel concerne sa centration exclusive sur le comportement. Le respect des étapes, ainsi que le fétichisme affiché pour les objets manifestant l'activité, tels le questionnement ou la production de l'élève, conditionnent ainsi une série de comportements à observer de la part du formé et de ce fait observables par le formateur, ce qui lui permet d'assurer une fonction de guidance et de régulation. Il est de la nature même d'un référentiel, produit issu du behaviorisme, d'identifier, d'organiser et de hiérarchiser les comportements attendus pour effectuer une tâche donnée. Aussi la compétence, unité de base des référentiels, est-elle réduite à la seule dimension comportementale de connaissance procédurale ou de savoir faire. L'obsession évaluative, confrontée à une activité engageant des processus mentaux aussi complexes, tend ainsi à se concentrer sur l'observable, à savoir des objets et des comportements.

En conséquence de quoi, la représentation que nous donne à voir le référentiel de compétences, à savoir une représentation linéaire, simplificatrice, opérationnelle et prescriptive, tient davantage d'un dispositif de formation imposé à l'élève qu'à un modèle cherchant à rendre compte, pour l'aider, des difficultés qu'il rencontre dans des activités documentaires du type résolution de problème complexe. La représentation méthodologique, aujourd'hui seule disponible, traduit en fait un type de pédagogie bien connu visant le contrôle du formé au travers de l'activité de formation. Sous couvert d'accompagnement, il s'agit bien là d'une pédagogie hétérostructurante, caractéristique des enseignements dits traditionnels. En

définitive, la méthodologie ne fait que se substituer au savoir dans une relation hiérarchique où le maître s'interpose entre l'objet de la connaissance et l'élève<sup>4</sup>.

## **La recherche d'informations en ligne appelle de nouveaux modèles**

La modification rapide et radicale de l'environnement documentaire fait éclater cette représentation maîtrisée de l'activité de recherche d'informations. La fin du monopole de la documentation traditionnelle, au profit d'une documentation numérique en ligne, oblige l'enseignant documentaliste à élargir considérablement les données du problème tant pédagogique que didactique et à imaginer de nouveaux modèles. Deux raisons principales appellent une réflexion dans ce sens.

La première prend en compte l'évolution du statut des ressources mises à disposition de l'élève. Le temps est fini, en effet, où les documents accompagnant les cours étaient entièrement contrôlés par l'enseignant. Il s'agit de documents « didactisés » soit au sens strict, pour les manuels, les produits audiovisuels scolaires ou les fiches pédagogiques ; soit au sens large, pour les ressources disponibles au CDI et par conséquent sélectionnées par des enseignants, après avoir été validés au travers des différents maillons de la chaîne éditoriale. L'offre documentaire en ligne, aujourd'hui, rompt radicalement avec cet état de fait. Les ressources didactisées sont infiniment rares au regard de la profusion de ressources de type journalistique, promotionnelle, politique, confessionnelle, expressive (pages personnelles, blogs, etc.), pseudo-scientifique (Wikipedia) ou encore pseudo-journalistique (AgoraVox). Les ressources de type scientifique, quant à elles, si elles existent bien, restent plus difficiles d'accès (littérature grise) et ne sont pas pour autant à la portée intellectuelle de nos élèves. Il s'en suit que lors de l'activité de recherche d'informations, l'élève est sans cesse confronté à la validité des documents qu'il extrait du Web. Conséquence de l'évolution de l'accès au document numérique, la responsabilité de la validation des ressources se déplace ainsi de l'enseignant vers l'élève. Cette nouvelle compétence devient essentielle dans ce qu'il est convenu d'appeler la culture de l'information. Il importe désormais aux enseignants documentalistes d'identifier et de définir les savoirs qui permettraient à l'élève de critiquer, en toute connaissance de cause, les sources à l'origine des propositions documentaires. Tout nouveau modèle visant à rendre compte de l'activité de recherche documentaire doit ainsi accorder une place prépondérante à l'évaluation des ressources.

La seconde raison appelant à l'élaboration d'un modèle actualisé peut être recherchée dans l'importance que prend l'environnement numérique lors d'une recherche d'informations. S'il était facile, auparavant, d'isoler les phases de la recherche en les faisant correspondre à des moments successifs et à des lieux différenciés (poste de consultation, rayonnages, zone de lecture et de production), cela l'est beaucoup moins aujourd'hui, tant l'interface technologique confond tout en un seul temps et un seul espace. La recherche de l'information, sa consultation et sa sélection, son extraction et sa conservation, son traitement et l'édition de la production qui peut s'en suivre s'ordonnent effectivement du même poste de commande. De plus, la proximité facilitée, voire induite par l'interface, entre ces phases pourtant distinctes, brouille irrémédiablement toute tentative de mise à plat et de linéarité en démasquant du même coup l'artificialité de la méthode. Nombre de procédures, notamment la navigation, l'évaluation, la sélection et le traitement de l'information s'opèrent de manière quasi simultanée ou entrent en

---

<sup>4</sup> Not Louis, *Les Pédagogies de la connaissance*, Privat, 1979

relation dans des mouvements croisés, inverses, cycliques ou sériels. Et ce qui pouvait être encore observé dans des comportements et des objets l'est de moins en moins lorsque les procédures en question s'effacent devant la rapidité et le synchronisme des processus.

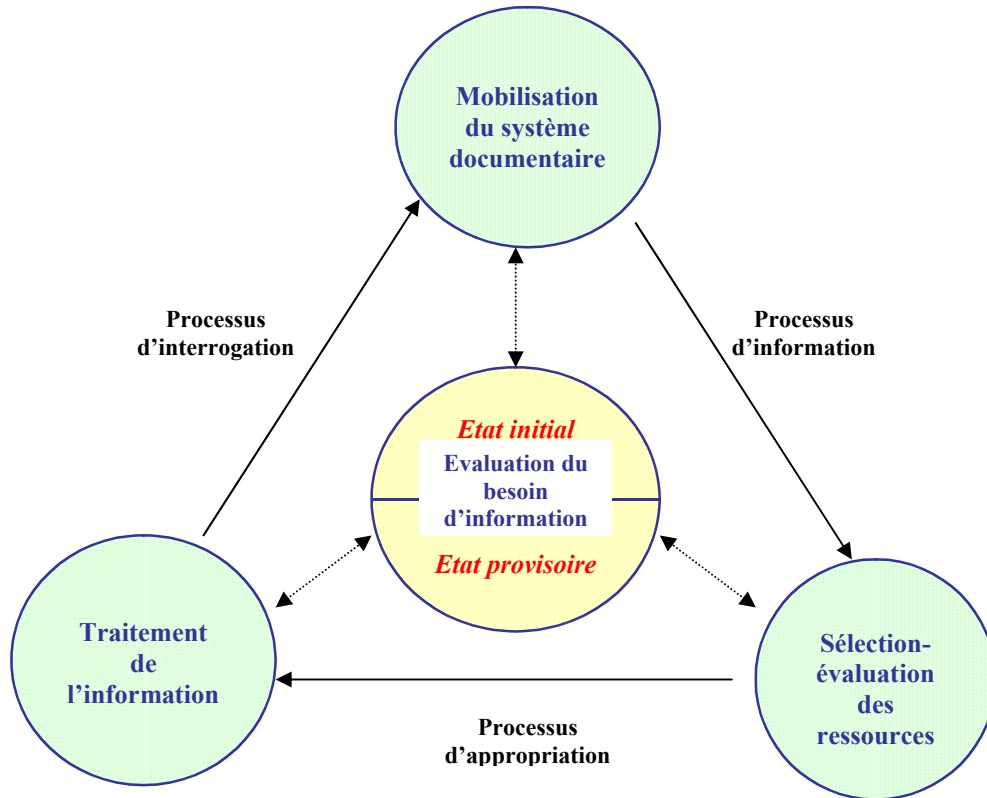
Ainsi notre représentation de l'activité de recherche d'informations est-elle amenée à faire rapidement le deuil d'une vision procédurale à la fois simpliste, linéaire et successive pour construire un modèle acceptant davantage de complexité, d'itération et de simultanéité des processus mentaux. En même temps, l'approche méthodologique, cloisonnée et normative est appelée à devenir stratégique, ouverte et constative. Le travail pédagogique enfin, jusque là centré sur l'acquisition de compétences comportementales, devrait s'intéresser quant à lui à la construction et à la prise de conscience des opérations mentales engagées dans l'activité de recherche d'informations. D'hétérostructurante, la relation pédagogique maître-élève devient progressivement interstructurante en faisant de l'environnement numérique un tiers et en aménageant une interrelation dynamique entre ce dernier et le sujet.

## **Modélisation de l'activité de recherche d'informations en ligne**

La modélisation que nous proposons ici se veut à mi-chemin entre une conception méthodologique comportementaliste et une conception psycho-cognitive axée sur les seuls processus mentaux. Elle se distingue de la première, rappelons-le, par une approche en rupture avec la représentation induite par la traditionnelle démarche documentaire dont les principales caractéristiques sont la linéarité et la rigidité. Aussi tente-t-elle une présentation quasi simultanée des principaux moments de l'activité de recherche d'informations en ligne.

Ces moments sont d'une part réduits à trois pôles essentiels et distincts : la mobilisation du système documentaire, la sélection et l'évaluation des ressources, le traitement de l'information. Ils sont d'autre part présentés dans une triangulation qui atteste à la fois de leur interdépendance sur le plan formel et de leur grande proximité sur le plan stratégique. Ces pôles, pris dans cette articulation réciproque, rendent ainsi compte de la nécessaire opérationnalisation des phases de la recherche tout en permettant un libre passage entre elles. A l'opposé d'une conception linéaire de la démarche, cette représentation cherche ainsi à traduire le fait qu'à tout moment, le sujet peut revenir en arrière, sauter une étape et reconsidérer son but et sa stratégie.

Cette conception ne saurait non plus se présenter comme circulaire, puisque d'une part, le « cycle » comprend de nombreuses ruptures et ne se boucle pas forcément, et que, d'autre part, même dans l'hypothèse d'une fermeture du cercle, le point d'arrivée ne correspond pas forcément avec le point de départ. En effet, l'appropriation d'information qui devrait résulter de l'activité peut témoigner, à un moment donné de la recherche, d'un écart plus ou moins considérable avec ce qui était anticipé initialement, notamment dans le cas d'un problème de type ouvert. Il s'en suit que la représentation de l'activité s'approche davantage de l'idée d'une spirale que de celle d'un cercle lorsque, à chaque point correspondant de l'activité, l'évaluation de celle-ci par le sujet fait apparaître un écart entre un instant antérieur semblable et l'instant présent. Cette vision spiralaire est encore optimiste dans la représentation d'une progression idéale qu'elle fournit à l'esprit. La réalité montre plutôt une progression marquée par des ruptures et des retours, des bonds de côté et des abandons successifs, lesquels questionnent et façonnent, dans un processus itératif et continué, la question à l'origine de l'activité. Cette démarche problématisante se réclame ainsi plutôt itérative et sérielle que strictement spiralaire.



### 1. Modélisation de la recherche d'informations en ligne

Ce dernier point constitue un emprunt à la psychologie cognitive et tout principalement au modèle EST proposé par André Tricot et Jean-François Rouet (1998)<sup>5</sup>. Parmi les trois processus de base de la recherche d'informations que mettent en évidence ces chercheurs, l'évaluation, la sélection et le traitement, nous accordons à l'évaluation une place à part, pour en faire une condition centrale et souveraine. En effet, n'étant pas de même nature que les trois pôles de notre modèle, elle ne peut être située sur le même niveau. Si les trois pôles considérés entretiennent d'abord un rapport à l'objet (le système documentaire, les ressources, puis l'information) dans cette interrelation que nous avons précédemment pointée entre le sujet et son environnement informationnel, l'évaluation, quant à elle, est principalement orientée du côté du sujet.

Il est ici question, non plus du rapport du sujet à un environnement sollicité dans le but de permettre au premier d'opérationnaliser une solution à un problème donné, mais de contrôler la totalité de l'activité, depuis la décision de sa mise en oeuvre jusqu'à la décision de son arrêt. Le sujet commence ainsi par évaluer son besoin d'information et détermine, pour le satisfaire, une stratégie et un but dont la représentation évolutive va, dans la mesure où elle serait conservée, permettre de réguler l'activité jusqu'à son terme. C'est ainsi que nous distinguons entre un état initial du besoin d'information, lequel se situe à l'origine de l'activité, et un état provisoire, ou intermédiaire, de ce besoin, lequel intervient pour faire le point à chaque fois que le sujet évalue l'écart entre ce qu'il sait et ce qui lui reste à acquérir, ou

<sup>5</sup> Rouet J.-F. et Tricot A., « Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs », *Hypertextes et hypermédias* n° hors série, 1998, p. 54-74. Disponible sur <http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/modelecognitifhypertext.html>

entre ce qu'il peut savoir et ce qu'il estime trop coûteux de savoir, en terme de temps alloué à sa recherche ou de difficulté à traiter l'information.

Ce processus d'évaluation, selon nous, est une connaissance métacognitive qui fait partie intégrante de la compétence générale de résolution de problèmes informationnels complexes. Elle comprend un versant procédural, orienté vers la gestion de l'activité et de l'avancée de la tâche, ainsi qu'un versant orienté vers la connaissance du sujet lui-même, et constitué des expériences de réussite ou d'échec devant des activités de même nature, et de l'estime de soi qui en a été la conséquence. Enfin, cette instance évaluative de régulation de l'activité comme de régulation du sujet en jeu dans cette activité, intervient tout au long de la recherche d'informations pour activer, contrôler, renforcer ou inhiber tel ou tel pôle, ou phase de la recherche.

L'accent mis sur l'opérationnalisation de ces trois pôles constitutifs de la recherche témoigne au contraire d'un emprunt à la démarche méthodologique, distinguant cette modélisation de la conception psycho-cognitive qui centre la réflexion sur les opérations mentales. Ici, les phases demeurent « concrètes », même si, *in fine*, elles ne font que matérialiser des processus intellectuels non visibles. Elles servent par conséquent d'appui pour l'enseignant comme pour l'élève, de repères identifiables pour dire et réguler l'activité.

Cependant, le passage d'un pôle à un autre met en évidence des processus particuliers qui rendent compte de la finalité cognitive de toute activité de recherche d'informations. Ainsi la mobilisation du système documentaire matérialise-t-elle **le processus d'interrogation**, qu'il soit généré à l'état initial de l'évaluation du besoin d'information ou lors de l'un des multiples états provisoires. Prenant conscience de ne pouvoir puiser dans ses propres connaissances pour réduire l'incertitude que fait apparaître l'analyse du problème à résoudre, le sujet se tourne vers l'environnement documentaire numérique pour l'interpeller. L'interrogation est quadruple. Elle touche à la fois à la nature et à la construction du problème, au bagage de connaissances disponibles du sujet, à la pertinence supposée du système documentaire et à l'utilisation de son interface.

Un certain nombre de ressources disponibles, et seulement disponibles, vont alors faire l'objet d'un travail d'évaluation et de sélection. L'évaluation porte à la fois sur les sources et les contenus, tandis que la sélection se fait au regard des besoins identifiés et de la stratégie développée. **Le processus d'information** en jeu rend compte de l'action sélective du sujet sur les résultats de la requête. Les « ressources » documentaires, jusque là simplement disponibles, potentiellement utiles, vont évoluer vers le statut de « document », bénéficiant du degré de pertinence que leur confère le sujet et qui équivaut à une valorisation. Un document peut, de ce fait, être défini comme une ressource mobilisée par un sujet dans le but de satisfaire un besoin d'information. Ce changement de statut vaut tout autant pour les données informationnelles « gisant » dans ces ressources, et accédant au statut d'information de par l'intérêt que leur manifeste le chercheur, mais également de par la lecture compréhensive particulière qu'il produit à partir de ce qu'il connaît déjà. Le processus d'information, à ce titre, concerne autant l'objet documentaire que le sujet se documentant.

**Le processus d'appropriation**, quant à lui, tend à réduire l'incertitude initiale sur le plan cognitif. Il s'agit, au travers du traitement de l'information sélectionnée précédemment, de confronter ces contenus informationnels à d'autres contenus déjà extraits et conservés, mais encore et surtout aux connaissances que le sujet maîtrise initialement sur le domaine considéré. Le processus peut tendre à réduire cette incertitude, et on s'achemine alors vers la

fin de l'activité, ou bien à l'accroître, par la production de nouvelles questions et l'ouverture d'un niveau supérieur de compréhension du problème en cours de construction. L'appropriation par la médiation documentaire concerne ainsi la maîtrise des données du problème par le sujet, et peut aller dans le sens d'une réduction ou bien dans celui d'une extension des limites de ce problème. De l'évaluation de ce nouvel état du besoin d'information (état provisoire) résulte soit le réenclenchement ou non du processus d'interrogation, soit, dans un mouvement inverse, la réactivation du processus d'information.

Cette réflexion sur la représentation de l'activité de recherche d'informations en ligne, rappelons-le, a une double visée. Outre le projet de réintroduire la complexité par une modélisation dynamique et multi-modale (niveau opératoire et niveau métacognitif) de l'activité de recherche d'informations en ligne, il s'agit encore de rédimmer une certaine conception de la compétence info-documentaire que nous jugeons arc-boutée sur le seul versant procédural. Afin de nourrir son versant déclaratif, nous cherchons ainsi, à partir des trois pôles opératoires de cette modélisation, à identifier les concepts spécifiques à ce type de recherche.

## **Quels concepts un élève doit-il maîtriser lors d'une activité de recherche d'informations en ligne ?**

Procéder à une déclinaison, sur le mode opératoire, des trois pôles directeurs de l'activité aboutirait à définir des objectifs opérationnels constitutifs d'un référentiel de compétences. Outre le fait que ce travail ne présenterait rien de nouveau au regard de toutes les tentatives déjà évoquées, il ne ferait qu'enfermer notre intention première dans cette idée que nous cherchons à dénoncer selon laquelle l'activité de recherche d'informations ne nécessite que la maîtrise des seules procédures. Les référentiels se déploient en effet à partir du volet procédural (les savoir faire) des compétences qu'ils présentent et hiérarchisent à partir des étapes supposées de la démarche documentaire. La grande majorité de ces référentiels réduisent d'ailleurs la compétence aux seuls savoir faire, oubliant de fait leur corrélation aux concepts, ou savoirs théoriques, dont ils dépendent pour être exécutés « à bon escient »<sup>6</sup>. Seuls trois référentiels, à notre connaissance, laissent une place à ces concepts, en les rattachant aux savoirs d'actions qui restent toutefois l'entrée par laquelle les compétences sont déclinées<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Nous proposons de définir la compétence comme l'articulation de différents types de connaissances. Ainsi, « dans tel contexte et pour tel but, la compétence manifeste un savoir comment procéder (connaissances procédurales) à bon escient (connaissances déclaratives) et avec pertinence (connaissances stratégiques), de manière consciente et contrôlée (connaissances métacognitives) ». Lire Duplessis Pascal, « L'évaluation au CDI : enjeux, fonctions et outils pour évaluer les compétences des élèves », *Actes des 8<sup>ème</sup> journées professionnelles nationales des documentalistes de l'enseignement privé*, Strasbourg, du 22 au 24 octobre 2005. A paraître au printemps 2006.

<sup>7</sup> - Fondin Hubert, « La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document », Université de Bordeaux III. Séminaire organisé par le Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles- CEDEF / ULB les 13 et 14 décembre 1996. [10 p.], *Site de l'université libre de Bruxelles* [en ligne].

<http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/Methcons1-LA-5.html> ;  
- FADBEN, « Compétences en information-documentation : référentiel », Médiadoc, déc. 1997. p. 6-25. Disponible sur le site de l'Académie de Poitiers.

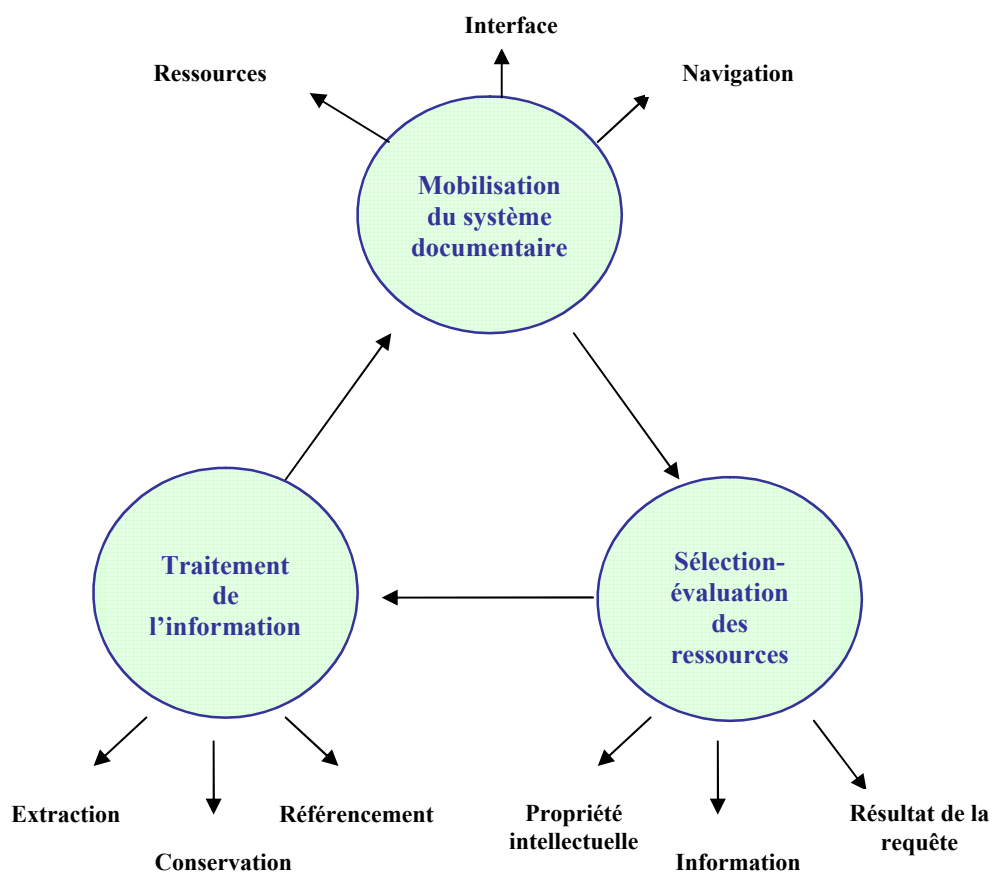
<http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm> ;

- FORMIST, « Premier cycle universitaire : initiation à la " maîtrise de l'information " ». Cellule de la Formation à l'information scientifique et technique (FORMIST) de l'Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB). [4 p.], *Site de l'ENSSIB*,  
[http://formist.enssib.fr/reperes/conception/premier\\_cycle.htm](http://formist.enssib.fr/reperes/conception/premier_cycle.htm)



Ayant identifié une compétence, ils prennent soin de corrélater à chaque objectif de maîtrise du savoir faire considéré un ou plusieurs savoirs théoriques pertinents. Le référentiel Fadben [1997], par exemple, fait correspondre au savoir faire « Dresser une typologie [des documents] » les concepts suivants : « document primaire et secondaire », « support d'information » et « source d'information ». Pas moins de 80 concepts sont ainsi mobilisés pour éclairer les compétences par des savoirs info-documentaires. Une étude reste à mener pour trier parmi ces propositions entre ce qui relève de l'information-documentation d'une part, de la communication ou d'autres disciplines d'autre part. Quoi qu'il en soit, la belle idée selon laquelle il existerait des savoirs à enseigner à nos élèves afin qu'ils comprennent enfin ce qu'ils font et fassent mieux ce qu'ils comprennent n'a pas fait son chemin. Et les succédanés de référentiels qui se sont inspirés par la suite de ce prototype de 1997 ont tout simplement « oublié » de convoquer ces savoirs théoriques...

Reprenant cette idée, tout juste ébauchée et aussitôt abandonnée, de la didactisation possible des contenus appartenant au champ de l'information-documentation, nous proposons aujourd'hui un inventaire des concepts rencontrés lors de l'activité de recherche d'informations en ligne. L'entrée utilisée est celle des trois pôles opérationnels de notre modélisation de l'activité. La perspective s'ouvre donc par une approche procédurale. Cependant, nous abandonnerons très vite celle-ci pour ne plus considérer que les concepts ainsi repérés et les ordonner de manière hiérarchique. Le résultat obtenu se prête aux deux représentations que nous proposons, celle d'une cartographie<sup>8</sup> et celle d'un terminogramme<sup>9</sup> des concepts.



## 2. Les 9 concepts génériques requis dans les activités de recherche d'informations en ligne

<sup>8</sup> Voir « Cartographie des concepts info-documentaires spécifiques à la recherche d'information en ligne »

<sup>9</sup> Voir « Terminogramme des concepts info-documentaires spécifiques à la recherche d'information en ligne »

Outre les difficultés attendues relatives aux doublons et à la désignation des termes, celle du choix des regroupements s’offre le plus à la critique. Dans certains cas, par exemple « 3.3 Extraction », les catégories dépendent en effet étroitement de l’angle par lequel se fait l’entrée dans l’activité. Dans d’autres, par exemple « 2.2 Information », ces choix sont déterminés par une analyse des concepts regroupés et la nécessité de faire apparaître un terme générique. Par ailleurs, la présentation retenue, exclusive et hiérarchique à la manière d’un thésaurus, oblige à procéder à des choix draconiens alors qu’il serait envisageable, voire naturel, de retrouver tel concept dans deux pôles distincts. Il sera possible d’y revenir, dans un travail ultérieur, en produisant des réseaux de concepts autour de besoins identifiés, sortes de constellations sémantiques et/ou opératoires associant des termes selon des entrées diverses et dynamiques.

<b>Pôles opératoires</b>	<b>Concepts génériques</b>	<b>Concepts spécifiques de niveau 1</b>
<b>1. Mobilisation du système documentaire</b>	<b>1.1 Ressources</b>	1.1.1 Internet
		1.1.2 Web
		1.1.3 Web invisible
	<b>1.2 Interface</b>	1.2.1 Portail
		1.2.2 Outil de recherche en ligne
		1.2.3 Signet
		1.2.4 URL
	<b>1.3 Navigation</b>	1.3.1 Hyperlien
		1.3.2 Flux RSS
<b>2. Sélection – évaluation des ressources</b>	<b>2.1 Résultat de requête</b>	2.1.1 Bruit / silence documentaire
		2.1.2 Format de présentation
		2.1.3 Tri des résultats
	<b>2.2 Information</b>	2.2.1 Donnée informationnelle
		2.2.2 Source
		2.2.3 Auteur
		2.2.4 Connaissance informée
		2.2.5 Document
		2.2.6 Média
	<b>2.3 Propriété intellectuelle</b>	2.3.1 Droit d’auteur
<b>3. Traitement de l’information</b>	<b>3.1 Référencement</b>	3.1.1 Norme
		3.1.2 Sitographie
		3.1.3 Métadonnées
	<b>3.2 Conservation</b>	3.2.1 Conservation totale/ partielle
	<b>3.3 Extraction</b>	3.3.1 Prise de notes
		3.3.2 Condensation

### *3. Les trois premiers niveaux du terminogramme des concepts info-documentaires*

## **Vers une didactisation des concepts info-documentaires**

La discrimination, l’identification et la désignation représentent une première étape vers la didactisation de ces concepts. La deuxième étape consiste à proposer une définition pour chacun des termes retenus. La définition appelle d’abord une délimitation, pour chaque cas étudié, du champ de référence du concept. L’analyse doit en effet révéler si le concept s’inscrit bien dans une approche spécifiquement documentaire, et n’emprunte pas des sentiers

appartenant à d'autres domaines disciplinaires. Ainsi la notion de « document » peut-elle être saisie distinctement par un historien, un littéraire ou un documentaliste ; il en est de même pour « l'information », notion appartenant à des mondes distincts, comme peuvent l'être le journalisme, l'informatique ou la justice. Il importe donc de saisir avec précision le regard particulier de l'information-documentation dans le cas de termes à tendance polysémique. La référence aux sciences de l'information constitue sur ce point un appui précieux.

Mais cette œuvre de définition doit encore assurer la transposition entre savoirs théoriques et savoirs assimilables et utilisables par l'élève, à partir de questions du type : « de quels savoirs a besoin l'élève pour construire une culture de l'information dont l'ambition serait de se saisir des problématiques informationnelles d'aujourd'hui ? »<sup>10</sup>

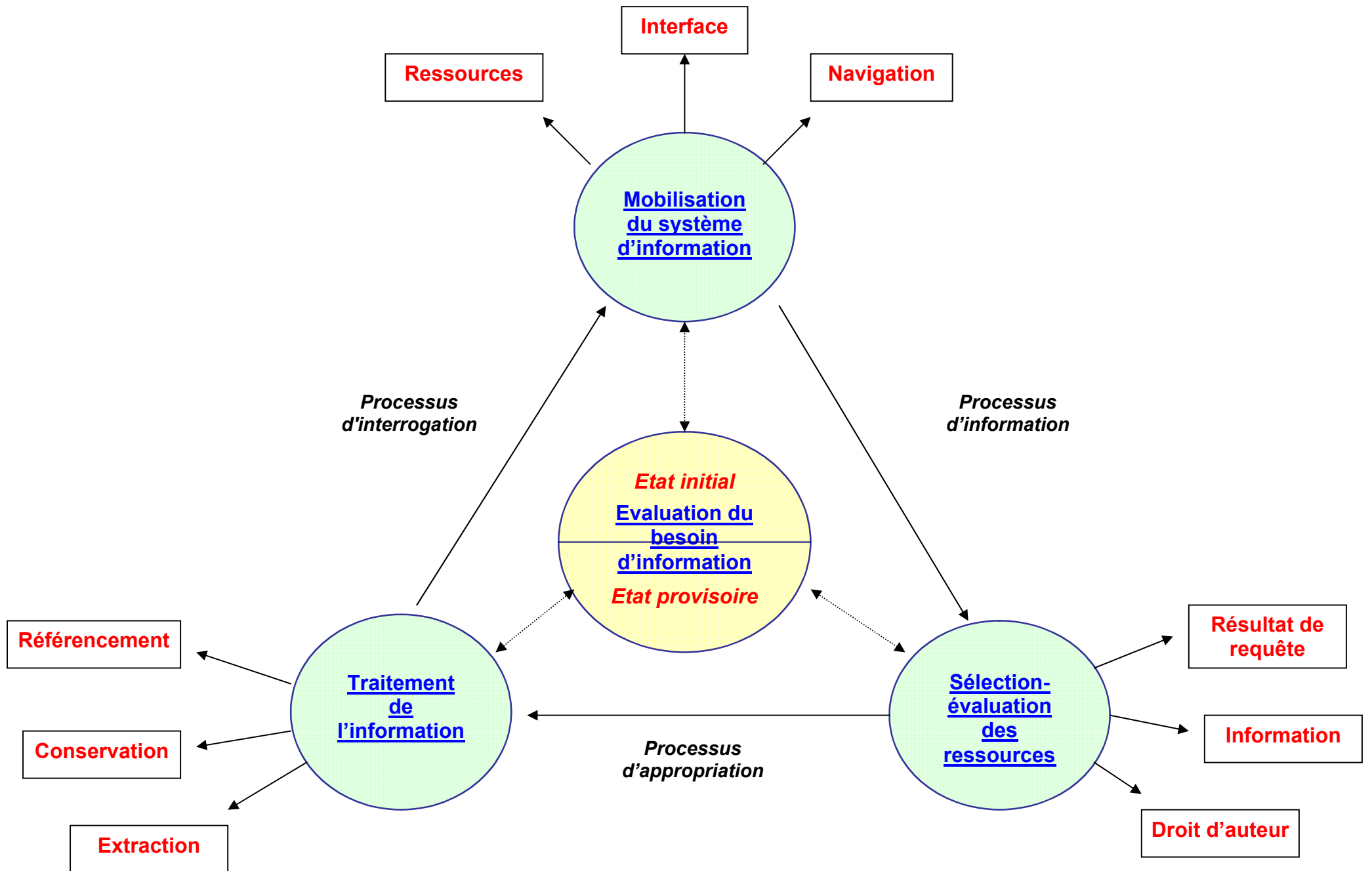
Imaginer de telles problématiques, capables de fédérer et de donner du sens aux contenus conceptuels de l'information-documentation, les distribuer enfin, selon leur degré de complexité, en progressions tout le long de la scolarité de l'élève, voilà qui permettrait de jeter les premières bases d'un curriculum.

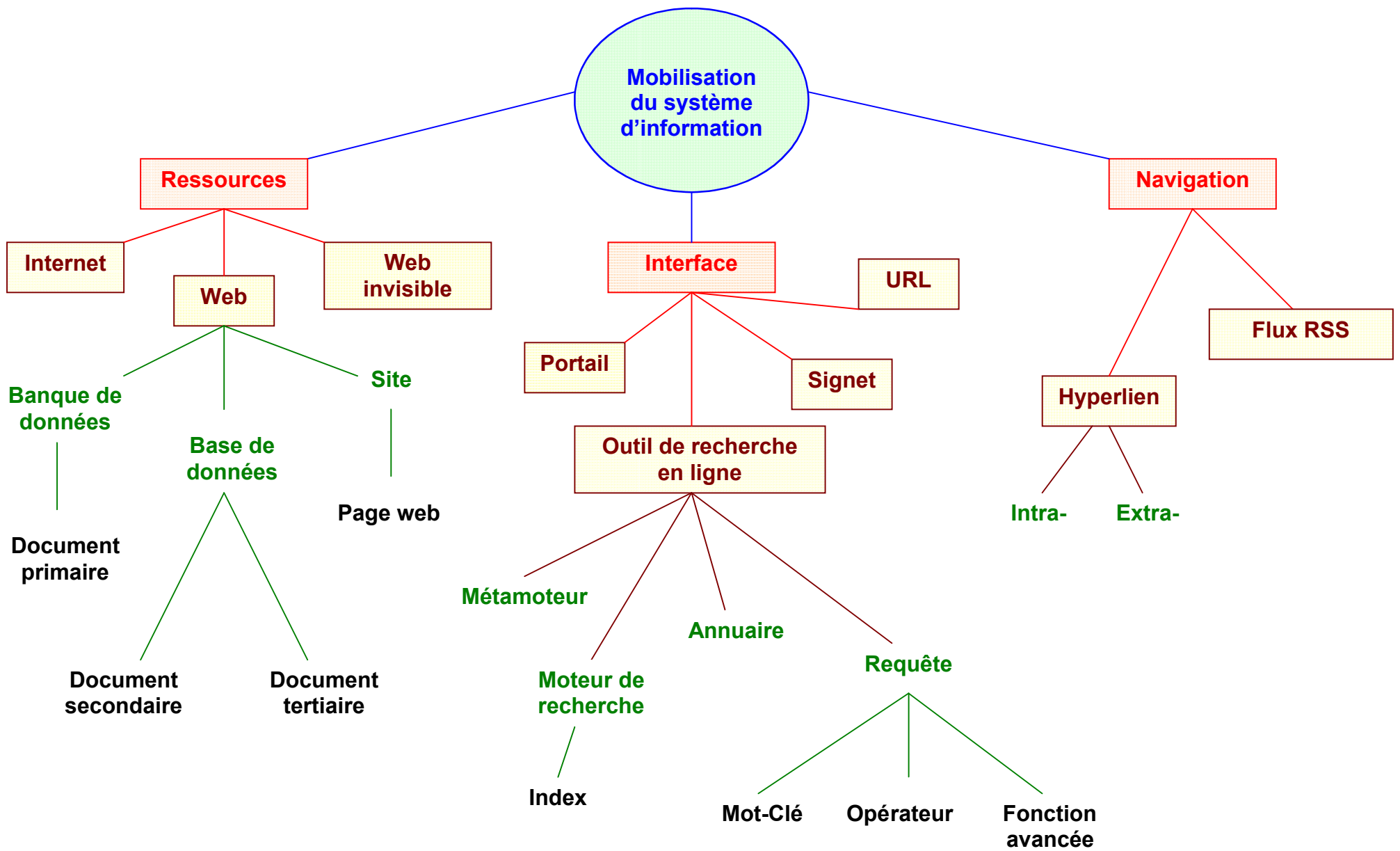
---

10 Un travail de cet ordre est actuellement engagé et sera prochainement publié : Duplessis Pascal, Santonocito-Ballarini Ivana, « Dictionnaire didactique de l'information-documentation à l'usage des enseignants documentalistes », *Site de SavoirsCDI*

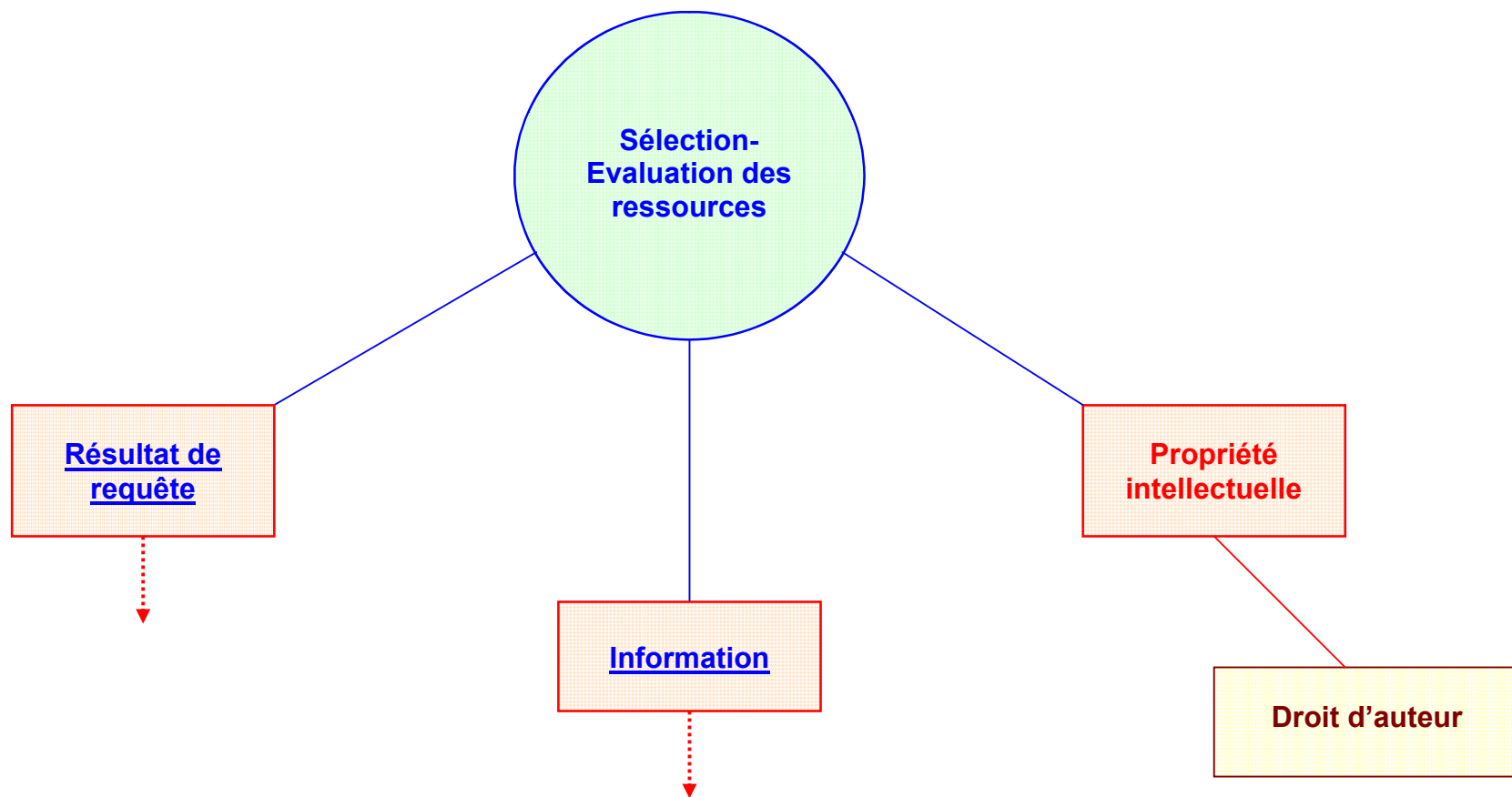


**Cartographie des concepts Info-documentaires spécifiques  
à la recherche d'informations en ligne**



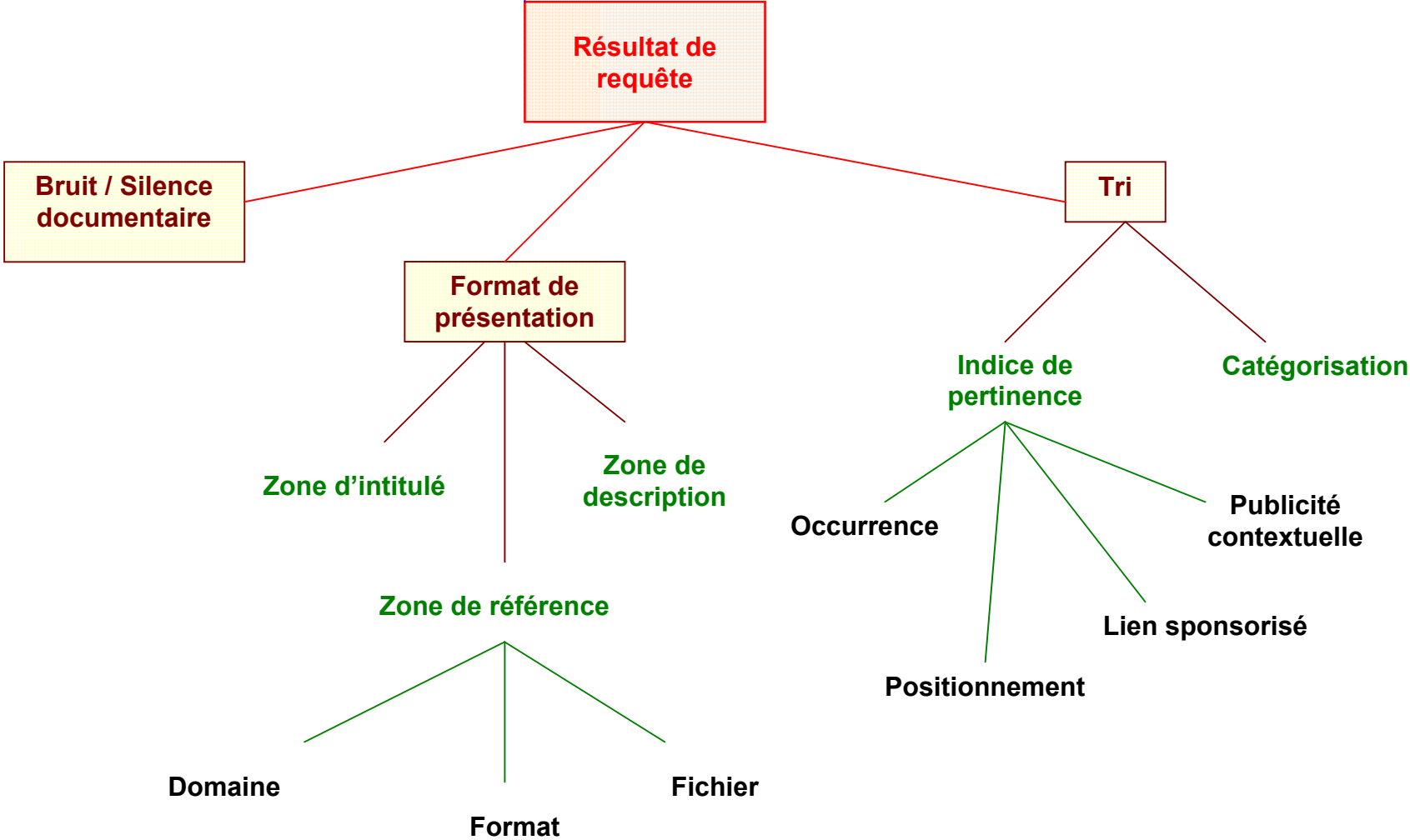


[Retour ↗](#)



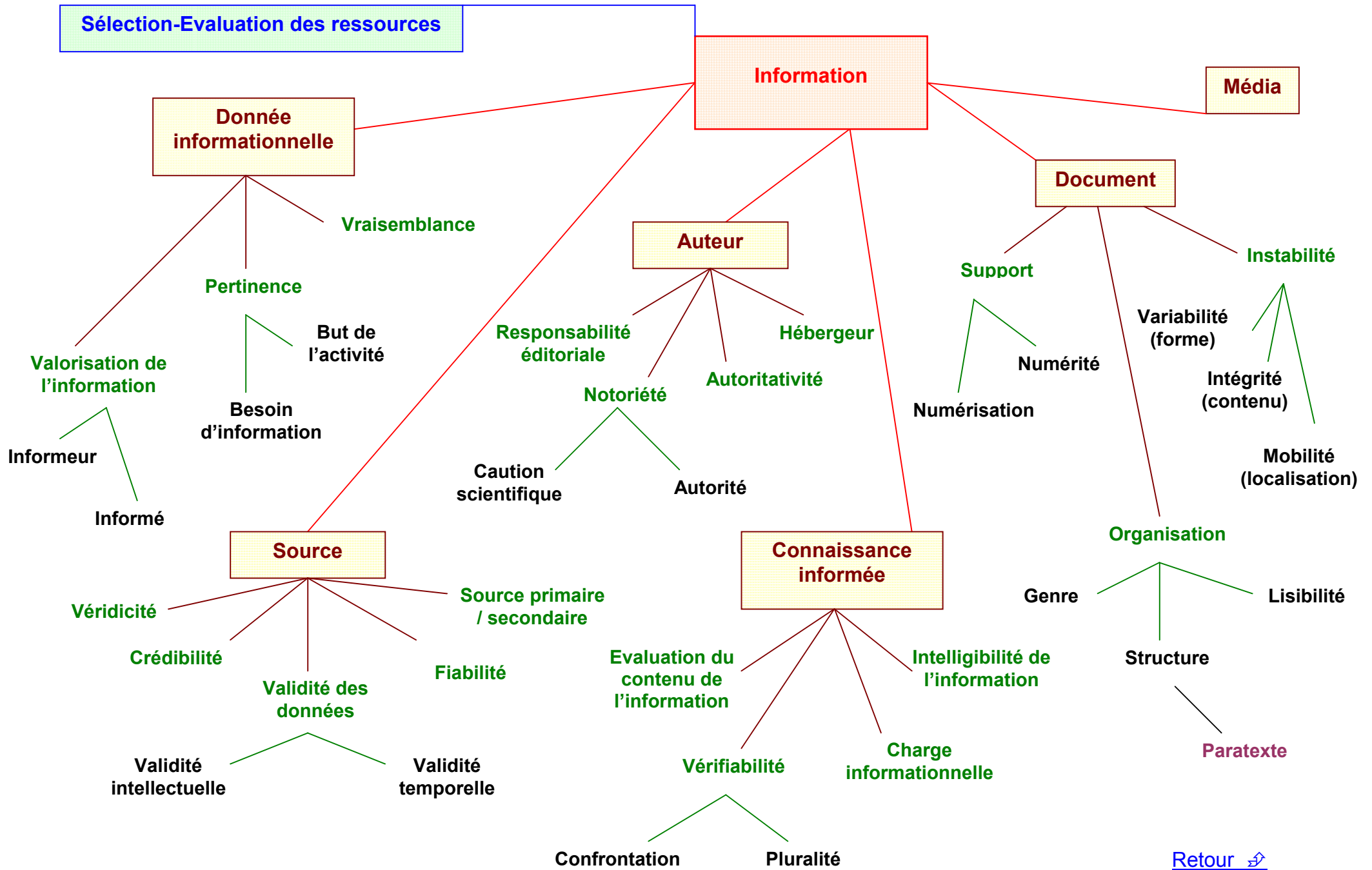
[Retour ↗](#)

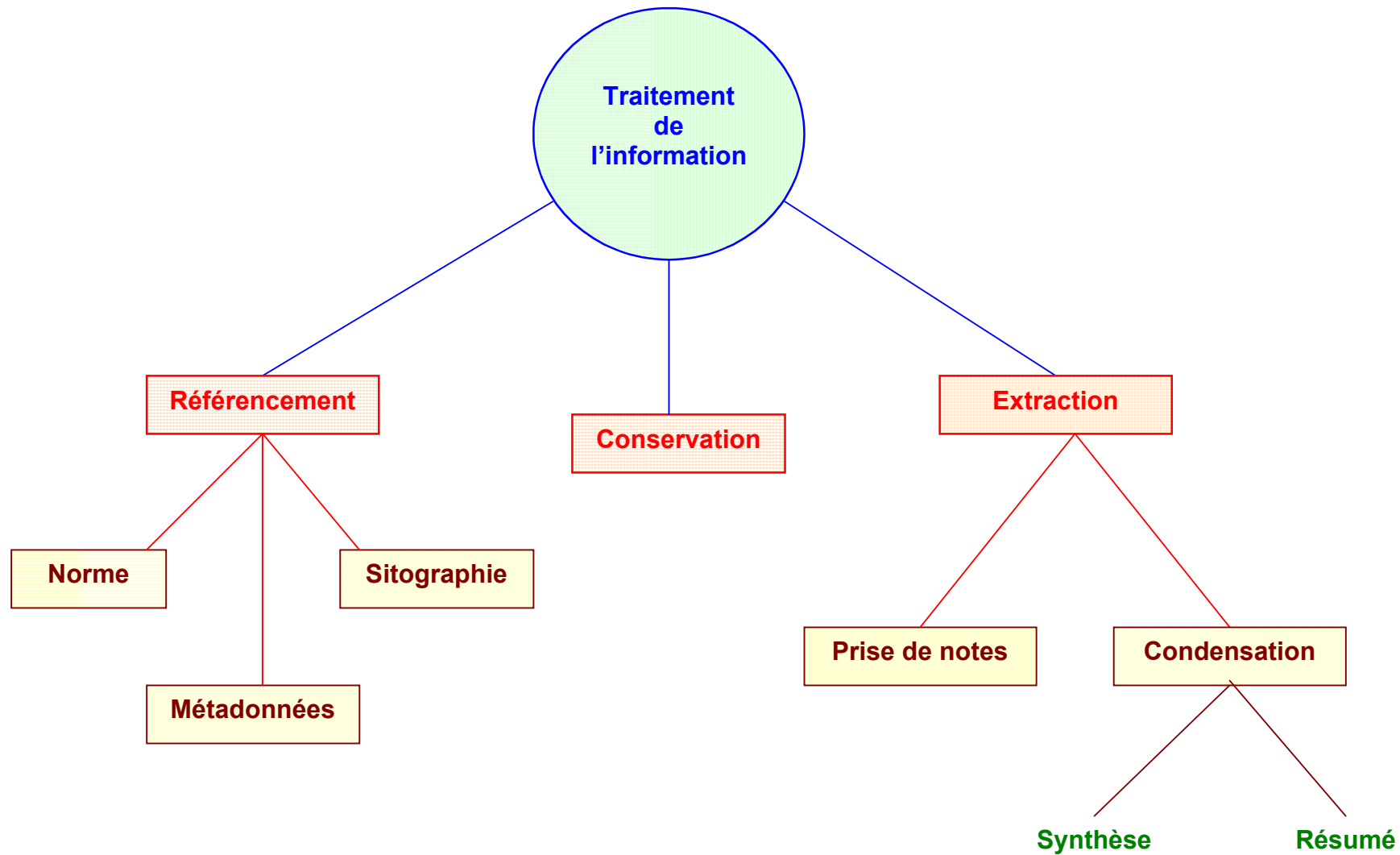
Sélection-Evaluation des ressources



[Retour ↗](#)







[Retour ↗](#)

# Terminogramme des concepts info-documentaires spécifiques à la recherche d'informations en ligne

## 1 ► Mobilisation du système d'information (Web)

### 1.1 ■ Ressources

- 1.1.1 □ Internet
- 1.1.2 □ Web
  - 1.1.2.1 ● Site
    - 1.1.2.1.1 ▪ Page de site
  - 1.1.2.2 ● Banque de données
    - 1.1.2.2.1 ▪ Document primaire
  - 1.1.2.3 ● Base de données
    - 1.1.2.3.1 ▪ Document secondaire
    - 1.1.2.3.2 ▪ Document tertiaire
- 1.1.3 □ Web invisible

### 1.2 ■ Interface

- 1.2.1 □ Portail
- 1.2.2 □ Outil de recherche en ligne
  - 1.2.2.1 ● Requête
    - 1.2.2.1.1 ▪ Mot-clé
    - 1.2.2.1.2 ▪ Opérateur
    - 1.2.2.1.3 ▪ Fonction avancée
  - 1.2.2.2 ● Moteur de recherche
    - 1.2.2.2.1 ▪ Index
  - 1.2.2.3 ● Métamoteur
  - 1.2.2.4 ● Annuaire
- 1.2.3 □ Signet
- 1.2.4 □ URL

### 1.3 ■ Navigation

- 1.3.1 □ Hyperlien
  - 1.3.1.1 ● Intra-
  - 1.3.1.2 ● Extra-
- 1.3.2 □ Flux RSS

## 2 ► Sélection-Evaluation des ressources

### 2.1 ■ Résultat de requête

- 2.1.1 □ Bruit / Silence documentaire
- 2.1.2 □ Format de présentation
  - 2.1.2.1 ● Zone d'intitulé
  - 2.1.2.2 ● Zone de référence
    - 2.1.2.2.1 ▪ Domaine
    - 2.1.2.2.2 ▪ Format
    - 2.1.2.2.3 ▪ Fichier
  - 2.1.2.3 ● Zone de description
- 2.1.3 □ Tri des résultats
  - 2.1.3.1 ● Indice de pertinence
    - 2.1.3.1.1 ▪ Occurrence
    - 2.1.3.1.2 ▪ Positionnement
    - 2.1.3.1.3 ▪ Lien sponsorisé
    - 2.1.3.1.4 ▪ Publicité contextuelle
  - 2.1.3.2 ● Catégorisation

### 2.2 ■ Information

- 2.2.1 □ Donnée informationnelle
  - 2.2.1.1 ● Valorisation de l'information
    - 2.2.1.1.1 ▪ Informeur
    - 2.2.1.1.2 ▪ Informé
  - 2.2.1.2 ● Pertinence
    - 2.2.1.2.1 ▪ Besoin d'information
    - 2.2.1.2.2 ▪ But de l'activité
  - 2.2.1.3 ● Vraisemblance
- 2.2.2 □ Source
  - 2.2.2.1 ● Validité des données
    - 2.2.2.1.1 ▪ Validité intellectuelle
    - 2.2.2.1.2 ▪ Validité temporelle
  - 2.2.2.2 ● Véridicité de la source
  - 2.2.2.3 ● Crédibilité
  - 2.2.2.4 ● Fiabilité
  - 2.2.2.5 ● Source primaire / Source secondaire
- 2.2.3 □ Auteur
  - 2.2.3.1 ● Responsabilité éditoriale
  - 2.2.3.2 ● Notoriété
    - 2.2.3.2.1 ▪ Caution scientifique
    - 2.2.3.2.2 ▪ Autorité
  - 2.2.3.3 ● Autoritativité
  - 2.2.3.4 ● Hébergeur
- 2.2.4 □ Connaissance informée (contenu de l'information)
  - 2.2.4.1 ● Evaluation du contenu de l'information
  - 2.2.4.2 ● Charge informationnelle
  - 2.2.4.3 ● Intelligibilité de l'information
  - 2.2.4.4 ● Vérifiabilité
    - 2.2.4.4.1 ▪ Confrontation
    - 2.2.4.4.2 ▪ Pluralité
- 2.2.5 □ Document

- 2.2.5.1● Support
  - 2.2.5.1.1▪ Numérisation
  - 2.2.5.1.2▪ Numérité
- 2.2.5.2● Organisation
  - 2.2.5.2.1▪ Structure
    - 2.2.5.2.1.1♦ Paratexte
  - 2.2.5.2.2▪ Genre
  - 2.2.5.2.3▪ Lisibilité
- 2.2.5.3● Instabilité
  - 2.2.5.3.1▪ Variabilité (forme)
  - 2.2.5.3.2▪ Intégrité (contenu)
  - 2.2.5.3.3▪ Mobilité (localisation)
- 2.2.6□ Média
  - 2.2.6.1● Rhétorique

## **2.3■ Propriété intellectuelle**

- 2.3.1□ Droit d’auteur

# **3► Traitement de l’information**

## **3.1■ Référencement**

- 3.1.1□ Norme
- 3.1.2□ Sitographie
- 3.1.3□ Métadonnées

## **3.2■ Conservation**

## **3.3■ Extraction**

- 3.3.1□ Prise de notes
- 3.3.2□ Condensation
  - 3.3.2.1● Synthèse
  - 3.3.2.2● Résumé