

# **L'apprentissage des pratiques documentaires (A.P.D.) dans le second degré**

## **Elaboration d'un outil référentiel intégrant des savoirs à enseigner en Information-documentation**

**Contribution au projet pédagogique associatif de l'ARDEP des Pays de la Loire assortie d'un lexique des notions info-documentaires à l'usage du professeur documentaliste**

Pascal Duplessis  
IUFM des Pays de la Loire  
Juin 2007

---

### **Une démarche à la fois commune et singulière**

#### **1. Enjeux de l'outil référentiel A.P.D.**

11. Enjeu stratégique
12. Enjeu éducatif
13. Enjeu professionnel

#### **2. Le référentiel A.P.D. : quel type d'outil ?**

21. Typologie des outils référentiels
22. Classement de l'outil référentiel A.P.D.
23. Le référentiel A.P.D. est-il un outil curriculaire ?

#### **3. Intégration des notions info-documentaires dans un outil référentiel**

31. L'idée de compétence
32. Le lexique, un support le professeur documentaliste
33. Problèmes et perspectives

### **Conclusion**

- . Vers une expertise didactique du professeur documentaliste
- 

### **Documentographie**

#### **Annexes**

1. A.P.D. : Terminogramme des notions mobilisées
2. Lexique des principales notions info-documentaires impliquées dans l'apprentissage des pratiques documentaires (A.P.D.)

## Une démarche à la fois commune et singulière

Ici comme ailleurs, l'absence de référence institutionnelle en matière de contenus d'apprentissage de l'Information-documentation conduit les enseignants documentalistes, réunis en associations ou en groupes de bassin, à penser et à élaborer des cadres où projeter leur mission pédagogique. Tout corps professionnel, et *a fortiori* un corps professoral, a besoin d'un mandat explicite pour mener sa mission à bien, pour assumer sa spécificité et en retirer quelque légitime reconnaissance. Or si le mandat relatif à la gestion et à l'animation culturelle du centre de documentation et d'information (CDI) est suffisamment formulé par la circulaire de missions<sup>1</sup>, et mis en évidence par la simple existence matérielle de la « bibliothèque scolaire », qui en constitue l'armature apparente, il en est tout autrement s'agissant de l'action pédagogique du professeur documentaliste, invisible qu'elle est dans les programmes et les emplois du temps des élèves. Les quelques lignes de la circulaire précisant ce mandat ne font ainsi état que des sept étapes de la recherche documentaire et conséquemment d'initiations et de formations de type méthodologique à visée essentiellement fonctionnaliste. Qui plus est, l'institution tente aujourd'hui de réduire encore la portée de la mission pédagogique du professeur documentaliste à une action indirecte auprès des élèves, en confiant leur formation aux professeurs de disciplines<sup>2</sup>.

Le résultat de cette carence fondamentale se matérialise dans la dispersion des modalités et des contenus propres à l'enseignement info-documentaire<sup>3</sup>. Force est de constater que, sans cadre unificateur et structurant, les élèves qui devraient bénéficier de ces formations ne sont pas traités sur un plan d'égalité au regard d'une éducation à l'information aujourd'hui largement estimée comme composante essentielle d'une culture citoyenne.

C'est ainsi qu'il faut saisir tout l'intérêt de la démarche initiée par l'ARDEP des Pays de la Loire. Sur ce constat de carence, cette association a souhaité mettre à disposition des collègues enseignants un cadre organisant des contenus d'apprentissage documentaire sous forme de compétences intégrant une dimension notionnelle affichée. Cet outil formalise en outre, et c'est là toute son originalité, la durée de ces apprentissages (seize heures et demie pour le collège, cinq heures pour le lycée), le moment où ils pourraient être organisés dans le temps scolaire et les opportunités dont il conviendrait de s'emparer pour les mettre en oeuvre.

Invité à participer à cette réflexion, l'occasion a été saisie d'articuler les besoins du terrain aux questions et aux hypothèses de la recherche didactique<sup>4</sup>. La posture adoptée fut celle d'un accompagnement respectueux de la démarche et des intentions, lesquelles ont été fortement exprimées par la commission en terme de configuration et de visée données à l'outil. Notre apport a dès lors consisté à consolider ce dessein en faisant porter notamment l'attention sur la structuration des objectifs, la cohérence de la terminologie, l'intégration et la définition des notions info-documentaires.

---

<sup>1</sup> France. M.E.N., 1986

<sup>2</sup> France. I.G.E.N., 2004

<sup>3</sup> Académie de Toulouse, 2006

<sup>4</sup> Duplessis, 2006-a

Du point de vue de la recherche enfin, il nous a paru également intéressant d'essayer de situer ce cadre, appelé tantôt « programme d'action », tantôt « parcours de formation » ou encore « curriculum », dans une typologie des outils référentiels indispensables à la profession.

## **1. Enjeux de l'outil référentiel**

Pour se faire une idée précise des raisons qui poussent une association de professionnels de l'éducation à se doter d'un outil de cadrage au niveau d'une région, il faut prendre la mesure des risques auxquels les acteurs sont exposés ou s'exposeraient faute de réflexion et de prise de décision suffisantes. Ce qui est en jeu dans ce cas précis apparaît alors relever de préoccupations relatives à l'éducation à l'information, aux stratégies temporelles à déployer dans le cadre d'un établissement et à la construction d'une identité professionnelle.

### **1.1. Des enjeux éducatifs**

Les enjeux éducatifs exprimés au travers du projet A.P.D. rejoignent de manière on ne peut plus vive les fondements de la didactique de l'Information tels qu'ils sont contenus dans les idées de formation et de programmation.

La première idée pose qu'une visée éducative portant des valeurs, des compétences et des contenus de savoirs identifiés soit reconnue par l'institution, et que ces savoirs soient enseignés dans le cadre de situations didactiques instituées et au moyen d'une médiation humaine experte. Cette éducation à l'information, comme toute intention éducative, vise à transformer l'homme en un sujet individuel et social responsable, émancipé, conscient des influences qui menacent sa liberté intellectuelle, et capable de porter un jugement éclairé sur les phénomènes informationnels contemporains. Les compétences liées à la maîtrise de l'information articulent ainsi des savoirs procéduraux favorisant l'efficacité des activités de recherche d'information, des savoirs déclaratifs concourant à l'intelligibilité des principes à l'œuvre dans les outils, les processus et les produits de l'information, ainsi que des attitudes et des postures relevant d'une responsabilité juridique et sociale dans l'usage de l'information. Les situations didactiques, cadre de ces acquisitions, se doivent d'être planifiées, instituées et par conséquent reconnues, au moins à l'échelon local, pour assurer la sérénité nécessaire à l'enseignement et à l'apprentissage de ces compétences. La médiation humaine, enfin, repose sur l'action responsable d'un enseignant documentaliste expert du domaine, muni d'un mandat explicite pour lui-même et vis-à-vis des autres acteurs (élèves, professeurs de discipline, responsables administratifs, parents), et travaillant principalement en interdisciplinarité.

L'idée de programmation, quant à elle, articule le plan structurel des contenus à enseigner à celui, diachronique, de leur organisation et de leur temporalité. Sur le plan structurel, elle s'intéresse au découpage analytique des savoirs devant être enseignés et à leur cohérence. Elle vise ainsi la constitution d'un savoir intégral, d'un tout organisé en ses différentes composantes, lesquelles sont structurées en objectifs hiérarchisés. Au plan diachronique, la programmation s'emploie à développer et à répartir les différentes composantes du programme dans le cursus des élèves. Elle s'appuie pour ce faire à la fois sur les déterminismes psychologiques des élèves, en tenant compte de leur maturation et des

progressions nécessaires, et sur les contraintes programmatiques des disciplines et des dispositifs pédagogiques (TPE, IDD, etc.) du système éducatif.

En corollaire à ces idées de formation et de programmation sont attachés les principes d'obligation scolaire et d'égalité républicaine. Ces apprentissages participent-ils ou non d'une éducation humaniste des élèves et, dans ce cas, ne doivent-ils pas profiter équitablement à tous ? L'avenir de la dimension pédagogique du métier de professeur documentaliste est indissolublement lié aux réponses que la société et l'institution apportent à ces questions.

## 12. Des enjeux stratégiques

La formalisation d'un document cadre aux formations info-documentaires s'avère souvent nécessaire pour soutenir et légitimer l'action du professeur documentaliste à l'intérieur de son établissement d'exercice. Un document tel que l'outil A.P.D. se propose par conséquent de fournir un appui stratégique aux enseignants dont les conditions locales se présenteraient de manière peu favorable à la mise en place des apprentissages documentaires. Par ses fonctions complémentaires d'explicitation, de publicisation et de contractualisation, ce tableau organisateur des enseignements offre un cadre possible à l'intégration pédagogique spécifique de l'enseignant documentaliste dans le projet éducatif de l'établissement.

La formalisation du projet pédagogique que matérialise l'outil A.P.D. oblige à une explicitation des objectifs et des conditions exigibles de la formation info-documentaire. Sont ainsi détaillés d'une part les objets d'apprentissage en termes de compétences procédurales et d'objets de savoir théorique, et d'autre part, la répartition des moments pédagogiques dans le cursus menant de la 6<sup>ème</sup> à la 1<sup>ère</sup>. La formalisation s'accompagne par ailleurs d'un effort de publicisation du programme, laquelle permet à chacun des membres de la communauté éducative d'adopter un comportement en cohérence avec l'action énoncée, et de soutenir celle-ci en toute connaissance de cause. Il en va de même pour un programme d'enseignement documentaire que pour tout autre programme d'enseignement disciplinaire rendu public au travers du *Bulletin officiel* ou de publications institutionnelles destinées à informer les familles. Mais toute publication d'objectifs de formation sous-entend un engagement de la part de ceux qui les énoncent. Ainsi la publication du programme d'action pédagogique, au travers notamment de son intégration au Projet d'établissement, équivaut à une contractualisation entre l'acteur responsable de la mise en œuvre du projet et la communauté éducative élargie. La validation du Projet d'établissement par le Conseil d'administration oblige en quelque sorte le professeur documentaliste à rendre compte de son action, comme elle oblige l'établissement à tout mettre en œuvre, s'agissant des moyens humains, matériels et temporels, pour assurer à cette action les meilleures conditions possibles. Dans le prolongement de cette dimension contractuelle, il faut rappeler que tout projet demande à être pourvu, dès sa phase de formalisation, d'indicateurs permettant son évaluation.

Cette explicitation des contenus de l'action pédagogique du professeur documentaliste devrait avoir pour conséquence la clarification de son rôle spécifique auprès de ses collègues disciplinaires et de sa hiérarchie. Une meilleure visibilité, un positionnement plus distinct et l'affirmation d'un mandat plus significatif peuvent être les gages d'une action plus efficace au bénéfice des élèves.

### 13. Des enjeux identitaires

Au-delà même de l'établissement, l'élaboration d'un outil destiné à une communauté professionnelle, qu'elle soit à l'échelle du bassin, de l'académie ou de la nation, contribue efficacement à la construction d'une culture partagée. Cette dimension est une composante forte constitutive du processus de professionnalisation du corps des enseignants documentalistes. L'édification progressive du mandat pédagogique peut permettre un meilleur affichage de l'identité enseignante et agir par conséquent comme ciment du sentiment d'appartenance à une même professionnalité.

L'outil A.P.D., instrument régional de l'instauration d'une culture partagée, a ainsi le mérite de développer les composantes suivantes :

- la définition d'objectifs communs d'apprentissage, saisis dans le cadre d'une éducation à l'information ;
- la détermination de progressions concordantes assurant l'appropriation de ces apprentissages par les élèves le long de leur cursus scolaire dans le second degré ;
- l'utilisation d'une terminologie harmonisée renvoyant à des conceptions solidaires des savoirs scolaires en Information-documentation, objets de ces apprentissages.

Si l'identité professionnelle renvoie à ce qui est (déjà) partagé, à ce que l'on reçoit de droit en terme d'acquis lorsque l'on intègre la profession et son héritage, elle implique également un devoir de partager. Doivent alors être mis en commun les réflexions, les travaux, les pratiques, les bilans et les espoirs qui forment le creuset à partir duquel se pense et s'estime le corps des professeurs documentalistes. La mutualisation des expériences acquises et des ambitions nourries est également constitutive d'une identité professionnelle. L'outil A.P.D., à ce titre, est porteur des aspirations pédagogiques de la profession.

## 2. Le référentiel A.P.D. : quel type d'outil ?

Présenté par ses concepteurs comme un *programme d'apprentissage* ou un *programme d'action*, cet outil *référentiel* – au sens où la profession est appelée à s'y référer – comporte des éléments communs à d'autres outils du même type tout en s'en démarquant par certains critères. Dans quelle catégorie d'outils le classer ? Un rapide survol des types aujourd'hui repérables devrait permettre de mieux mesurer son originalité et sa portée.

### 21. Typologie des outils référentiels

Les outils référentiels sur lesquels peut s'appuyer l'enseignant documentaliste pour concevoir, réguler et évaluer les situations d'enseignement-apprentissage se distinguent d'une part selon l'entrée choisie pour présenter et organiser les objets (axe stratégique), et d'autre part selon la fonction première donnée à l'évaluation qu'ils privilégient (axe fonctionnel). Le tableau n°1 synthétise cette typologie et l'illustre d'exemples.

211. S'agissant de l'axe stratégique, ou taxonomique<sup>5</sup>, nous distinguons les cinq approches suivantes :

**L'approche par compétence intégrale :**

- le référentiel présente les compétences comme une combinaison de connaissances procédurales (savoirs orientés vers la pratique), de connaissances déclaratives (savoirs orientés vers la théorie) et, quelquefois, d'attitudes visées ou attendues. Les items suivent l'ordre des étapes de la recherche documentaire ;

Ex. : (1) FADBEN, 1997 : « Le référentiel de compétences en information-documentation »<sup>6</sup>

**L'approche procédurale :**

- le référentiel présente uniquement le versant procédural des compétences et occulte par conséquent leur dimension déclarative. L'entrée se fait ainsi par les savoir faire. Les items suivent l'ordre linéaire des étapes de la recherche documentaire ;

Ex. : (2) Académie de Toulouse, 2005 : « Progression des apprentissages documentaires de la sixième à la terminale : Portefeuille de compétences à acquérir »<sup>7</sup>

**L'approche conceptuelle :**

- le référentiel privilégie le versant déclaratif des compétences. L'entrée se fait par les notions info-documentaires. Les items sont classés hiérarchiquement à partir des concepts intégrateurs<sup>8</sup> de la discipline ;

Ex. : (3) FORMIST, 2007 : « Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : Eléments pour une formation »<sup>9</sup>

**L'approche curriculaire :**

- le référentiel privilégie la progression des apprentissages le long du cursus. L'entrée se fait principalement par les niveaux de scolarité. Bien souvent, les référentiels se présentent sous la forme de tableau à double entrée. Il est alors permis de subdiviser cette catégorie en sous-catégories « procédurale » et « conceptuelle », selon que le découpage secondaire procède respectivement de connaissances procédurales ou par connaissances déclaratives.

Ex. : (4) Académie de Rouen, 1999 : « Formation des élèves à la recherche documentaire et à la maîtrise de l'information de la sixième à la terminale »<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> Les taxonomies se fondent sur un principe de classement hiérarchisant les objectifs du plus spécifique au plus général. Elles structurent les référentiels de compétences.

<sup>6</sup> FADBEN, 1997

<sup>7</sup> Académie de Toulouse, 2005

<sup>8</sup> « Les concepts intégrateurs sont les notions qui, pour une discipline déterminée, à un niveau d'enseignement donné, intègrent l'ensemble des notions à enseigner. Ces concepts intégrateurs permettent de distinguer l'essentiel de la structure d'une discipline, de ce qui est accessoire. » (Develay, 1996)

<sup>9</sup> FORMIST, 2007

<sup>10</sup> Académie de Rouen, 1999

Ex. : (5) J.-P. Guéguen, 2006 : « Essai de définition d'une progression des notions en collège »<sup>11</sup>

### **L'approche intégrative disciplinaire :**

- le référentiel privilégie l'intégration des savoir faire info-documentaires (versant procédural seul des compétences) dans les programmes disciplinaires. L'entrée se fait donc par les disciplines. Lorsque le tableau est à double entrée, la seconde entrée peut être ou bien curriculaire (par niveaux) ou bien procédurale (par savoir faire). Le but visé par cette approche est pour le moins ambivalent : ou bien il s'agit de proposer des points d'ancrages pour des travaux interdisciplinaires (documentation/discipline instituée), ou bien il s'agit de prouver que la responsabilité des apprentissages documentaires doit être confiée aux seuls professeurs de discipline.

Ex. : (6) Académie de Toulouse, 2006<sup>12</sup>

(7) Académie de Clermont-Ferrand, 2001: « Les compétences et activités documentaires dans les enseignements disciplinaires au cycle central »<sup>13</sup>

**212.** S'agissant à présent de l'**axe fonctionnel**, nous distinguons entre les deux fonctions évaluatives suivantes :

#### **La fonction de formation :**

- Un référentiel à visée formative sert l'acquisition raisonnée des compétences par les élèves. Il fournit au responsable de la formation un cadre de référence où puiser les objectifs de formation et les critères d'évaluation. Ces derniers permettent la régulation des apprentissages (évaluation formative) ainsi que le bilan de la séquence (évaluation sommative). L'utilisation du référentiel repose sur le postulat que les compétences info-documentaires ne sont pas des allant de soi mais doivent être construites progressivement par les élèves, dans des situations didactiques spécifiques requérant une médiation humaine experte.

Ex. : Tous les exemples précédents (1) à (7)

#### **La fonction d'attestation :**

- Un référentiel à visée attestative sert à la certification des compétences info-documentaires des élèves. Il fournit à l'évaluateur certains critères décrivant des comportements observables en situation, lesquels sont considérés comme pouvant constituer les indices d'une maîtrise de la compétence attendue. Les performances à observer ne se réfèrent ainsi qu'au seul versant procédural de la compétence, éludant toute la partie déclarative et théorique. A l'inverse du précédent modèle, l'utilisation de ce référentiel repose sur le postulat béhavioriste<sup>14</sup> du contrôle par les résultats (*outputs*) : plutôt que de « pousser »

---

<sup>11</sup> Guéguen, 2006

<sup>12</sup> Académie de Toulouse, *id.*

<sup>13</sup> Académie de Clermont-Ferrand, 2001

<sup>14</sup> Poussé par une exigence d'objectivité des facteurs d'apprentissage, le béhaviorisme (de *behavior*, « comportement ») considère l'acquisition des connaissances comme une réponse à des stimuli appropriés. En conséquence, la conduite de l'apprentissage doit être régulée par la stricte observation des comportements de l'élève. A ce titre, les référentiels de compétences sont considérés comme des outils permettant la

le processus d'apprentissage par une formation pensée et réalisée en amont, il suffit de « tirer » en définissant les résultats qu'il doit produire<sup>15</sup>. Le résultat compte ici davantage que les moyens engagés, ce qui valide l'idée selon laquelle l'évaluation peut être effectuée par n'importe quel enseignant, y compris ceux qui n'ont pas la responsabilité de la formation. Le modèle assumé par les concepteurs de ces référentiels est par conséquent le B2i, lequel intègre dans la version de novembre 2006 des compétences info-documentaires auxquelles il n'est pas question de préparer de manière rationnelle. Paradoxalement, la pression exercée relative à l'obligation d'obtenir ce certificat peut conduire à des formations de type bachotage, essentiellement axées sur l'obtention des résultats.

Ex. : (8) : Académie de Versailles, 2004 : « Le portfolio des compétences documentaires »<sup>16</sup>

Cette typologie pourrait ainsi être présentée :

<i>axe fonctionnel</i>		<b>formation</b>	<b>attestation</b>
<i>axe stratégique</i>			
<b>approche par compétence intégrale</b>		(1)	
<b>approche procédurale</b>		(2)	(8)
<b>approche conceptuelle</b>		(3)	
<b>approche curriculaire</b>	procédurale	(4)	
	conceptuelle	(5) <b>A.P.D.</b>	
<b>approche intégrative disciplinaire</b>	curriculaire	(6)	
	procédurale	(7)	

1. Classement de l'outil A.P.D. dans une grille typologique des outils référentiels en Information-documentation

## 22. Classement de l'outil référentiel A.P.D.

programmation et l'évaluation des comportements attendus par la formation.

<sup>15</sup> Muller, 2004

<sup>16</sup> Académie de Versailles, 2004. Le *Certificat d'aptitudes vers la maîtrise de l'information* ou C.A.M.I. (Senger, 2003) et le *Livret de compétences* de David Hucleux (Hucleux, 2006) sont autant d'exemples de référentiels de validation qu'il faut bien distinguer des référentiels d'évaluation.

Pour savoir à quel type appartient l'outil A.P.D., il convient au préalable d'en fournir une description.

Le référentiel est composé de quatre tableaux à double entrée désignant respectivement quatre domaines de contenus d'apprentissages exprimés sur l'axe vertical. Sur l'axe horizontal, commun aux quatre tableaux, figurent les six niveaux scolaires de la classe de 6<sup>ème</sup> à la classe de 1<sup>ère</sup>. Le visuel montre à l'évidence l'importance que ses concepteurs ont accordée à une approche curriculaire. Ne présentant par ailleurs aucun critère fin d'évaluation, ni de dispositif formel permettant la validation des acquis, cet outil affiche - et c'est là une perspective à tirer dès à présent pour la poursuite de ces travaux - clairement son ambition à constituer un référentiel pour la formation.

Il reste à analyser l'entrée par les contenus et déterminer, pour chacun des quatre tableaux, quelle est l'approche proposée :

<b>Tableau</b>	<b>Approche</b>
1. Conduire une <b>stratégie</b> de recherche	procédurale et conceptuelle
2. Connaître les différents systèmes d'information : « se repérer »	conceptuelle
3. Savoir utiliser les outils de recherche	conceptuelle
4. Acquérir une culture de l'information	conceptuelle

*2. Les différentes approches déterminant les entrées des quatre tableaux de l'outil référentiel A.P.D.*

L'entrée par les contenus est subdivisée en objectifs généraux et en objectifs spécifiques. Les premiers sont au nombre de un par tableau, ce qui peut permettre de leur attribuer un titre et de donner à l'ensemble une représentation lisible et cohérente (voir tableau n°2 ci-dessus). Si les objectifs généraux visent l'acquisition de compétences (Conduire... ; Se repérer... ; Utiliser... ; Acquérir...) et semblent renvoyer par conséquent à une approche procédurale, les objectifs qui leur sont fédérés se révèlent par contre de nature conceptuelle, à l'exception du tableau n°1 juxtaposant des connaissances procédurales (Tri : validation de l'information ; Appropriation de l'information ; Questionnement) et des connaissances déclaratives (Requête et résultats ; Notion de besoin d'information). Les objectifs généraux apparaissent ainsi comme des compétences intégrales puisque englobant la dimension conceptuelle.

La tonalité de l'ensemble marque toutefois une nette prédilection pour une approche conceptuelle. Ce premier constat se renforce par l'adjonction, sur la dernière colonne de chaque tableau, de « notions » venant préciser la cible des apprentissages (voir annexe 1).

En conséquence de quoi, l'outil référentiel A.P.D. pourra être défini comme un *référentiel de formation à approche curriculaire conceptuelle* (voir tableau n°1). Il présente

en effet des similitudes structurelles avec le travail réalisé par Jean-Pierre Guéguen dans le cadre de son collègue.

### **23. Le référentiel A.P.D. est-il un outil curriculaire ?**

Si l'approche est curriculaire, ce référentiel ne constitue pas pour autant un outil curriculaire. Cependant, des points de concordance existent entre les deux types qu'il importe de souligner au travers notamment de la présence de considérations relatives :

- à la programmation : il répartit les contenus dans le cursus et définit les objectifs de la formation ;
- à la visée d'enseignement d'un savoir particulier : il « ouvre au signe » en appelant à l'intelligibilité des phénomènes informationnels ;
- à la visée éducative : il intègre des dimensions cognitives, sociales et culturelles ;
- au support des moments de formation : il prévoit le cadre (outil, dispositif) dans lequel inscrire l'apprentissage ;
- à la systématisation : il concerne tous les élèves à tous les niveaux du cursus ;
- à la responsabilité de la formation : il désigne explicitement le professeur documentaliste

Les points de discordance sont, quant à eux, relatifs à l'absence de prise en compte de considérations relatives :

- à la progression des apprentissages (à part des flèches purement indicatives) ;
- à l'évaluation des apprentissages ;
- aux situations didactiques ;
- aux méthodes et aux démarches spécifiques de l'enseignement info-documentaire ;
- au plan de formation continue des professeurs documentalistes.

Le projet initial, rappelons-le, n'avait pas pour ambition de produire un outil curriculaire, mais un cadre de référence pour l'organisation raisonnée des formations sur la base d'une légitimité et d'une reconnaissance. Cela dit, la comparaison opérée à partir des caractéristiques des outils curriculaires vient montrer à quel point cet outil est proche des perspectives déployées dans un curriculum. Si un curriculum, que l'on peut définir comme un *plan d'enseignement*, est centré sur un programme, il ne s'y réduit pas, puisqu'il intègre toutes les composantes relatives aux finalités, aux contenus, à l'organisation, aux méthodes et à l'évaluation<sup>17</sup>. C'est en partie le cas de l'outil A.P.D., lequel offre déjà une base

---

<sup>17</sup> Duplessis, 2006-b

suffisamment large et ouverte pour penser, à partir des objets de savoir à enseigner, les progressions, les situations, l'évaluation, les démarches et la formation *ad hoc* des personnels.

### 3. Intégration des notions info-documentaires dans un outil référentiel

L'approche conceptuelle, ainsi qu'il vient d'être remarqué, est notamment affirmée par l'adjonction, en dernière colonne et relativement à chaque objectif spécifique, de savoirs théoriques à enseigner. Ils se présentent comme des déclinaisons déterminées à partir d'un concept générique englobant et viennent ainsi préciser la cible des contenus déclaratifs à construire par les élèves.

L'intégration de notions info-documentaires dans les outils référentiels n'est pas encore une pratique courante, et il n'y a guère que quelques exemples à avancer dans ce sens<sup>18</sup>. Cependant, il est intéressant de remarquer la grande actualité de productions similaires, ce qui peut laisser présager un intérêt croissant pour la didactique de l'information. Cette approche récente se propose de prendre en compte l'intégrité de l'idée de compétence. Elle doit encore identifier et définir les concepts qu'elle mobilise et s'assurer de sa réception auprès des professeurs documentalistes. Enfin, elle ouvre sur des problèmes et des perspectives qu'il importe ici d'esquisser.

#### 31. L'idée de compétence

L'idée de compétence renvoie à la capacité de mobiliser, dans un certain contexte et pour tel but donné, un *savoir comment* procéder (connaissances procédurales) avec pertinence (connaissances stratégiques), à bon escient (connaissances déclaratives) et ce, de manière consciente et contrôlée (connaissances métacognitives)<sup>19</sup>. Cette acception a aujourd'hui fait son chemin à l'école et dans la sphère institutionnelle. Si, dans la décennie passée, cette notion se réduisait au seul versant procédural, force est de constater que depuis peu, elle intègre les autres composantes conceptuelles et psychologiques. Ainsi le décret relatif au « Socle commun de connaissances et de compétences »<sup>20</sup> structure-t-il chacune des sept compétences à construire au cours de la scolarité obligatoire autour de la triade composée des connaissances fondamentales, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes indispensables tout au long de la vie. Ce texte s'accorde en cela avec la « Recommandation du parlement européen et le conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »<sup>21</sup>. Le B2i, dans la version remaniée de juin 2006, rapproche de même les capacités à observer des « connaissances principales » en associations fédérées autour de cinq grandes « compétences »<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Outre celui déjà mentionné de Jean-Pierre Guéguen, citons les publications des groupes de travail des académies d'Orléans-Tours ([http://www.php.ac-orleans-tours.fr/documentation/pdf/Atelier\\_portefeuille\\_compétences\\_41.pdf](http://www.php.ac-orleans-tours.fr/documentation/pdf/Atelier_portefeuille_compétences_41.pdf)), des Pays de la Loire (<http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis/savdoc1.htm>), et d'Amiens (<http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/cdi/Projets/projets%202006-2007/poldoc2006-2009sainsrichaumont.pdf> pour le second cycle. Du côté de l'Université, nous signalons les productions de la cellule FORMIST (ENSSIB) de 1999 ([http://reperer.enssib.fr/guideformer/conception/premier\\_cycle.htm](http://reperer.enssib.fr/guideformer/conception/premier_cycle.htm)) et de 2007 (voir note 4).

<sup>19</sup> Duplessis, 2006-c

<sup>20</sup> J.O. du 12 juillet 2006

<sup>21</sup> [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230fr00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/oj/2006/l_394/l_39420061230fr00100018.pdf)

<sup>22</sup> [http://www.educnet.education.fr/chrgt/b2i/B2i\\_tableau\\_synoptique15sept2006.doc](http://www.educnet.education.fr/chrgt/b2i/B2i_tableau_synoptique15sept2006.doc)

Quelques référentiels n'avaient pas attendu cette découverte pour tenir compte des travaux des Sciences de l'éducation et proposer dès 1997 de considérer la compétence comme la combinaison de savoir faire et de savoirs théoriques. Le référentiel de la FADBEN fait en cela figure de prototype<sup>23</sup>. Mais les conceptions erronées héritées des années 90 se sont malheureusement consolidées. Elles constituent aujourd'hui encore un réel obstacle épistémique à la conception d'une didactique de l'information. Ce mouvement doit alors commencer par prouver la fonction opératoire des savoirs théoriques et réfléchir à l'élaboration d'une possible matrice disciplinaire, laquelle servirait de socle à une éducation à l'information aussi bien qu'à la professionnalisation du corps des enseignants documentalistes<sup>24</sup>.

### **32. Le lexique, un support pour l'enseignant documentaliste**

L'identification des notions info-documentaires, ou « savoirs à enseigner en Information-documentation », ne saurait suffire si, comme l'expérience le démontre, les concepts qu'ils désignent et recouvrent ne sont pas connus et partagés par toute la profession. Chaque concept ne vaut que dans le champ restreint de validité que la discipline à laquelle il se réfère explicitement lui assigne. Hors de ce périmètre, les risques de confusion et de retour au sens commun sont importants. Ainsi le concept d'*Auteur* n'a-t-il pas la même acception en littérature, en droit et en information-documentation. Ces sens doivent être précisés et légitimés par des Sciences servant de référence en tant que champs à l'intérieur desquels le concept demeure opératoire.

Cette question essentielle de la définition des savoirs est à rapprocher du constat selon lequel notre profession ne maîtriserait pas suffisamment les fondements conceptuels de la matière disciplinaire. Les tours de table et les échanges qui prennent place lors des réunions de travail ou de formation révèlent pour le moins une dispersion étonnante des connaissances théoriques sur les savoirs info-documentaires. Qui ne serait pas étonné qu'un professeur de discipline maîtrise insuffisamment les concepts élémentaires constitutifs de sa matière ? C'est pourtant ce qui apparaît trop souvent aujourd'hui dans notre corps. Les raisons qui expliquent cet état de fait ressortissent en bonne part à la teneur des formations initiales et continues. Il n'existe pas de contenus précis au programme du CAPES externe<sup>25</sup> d'une part, et rares sont les académies proposant des stages de didactique de l'information d'autre part. Ajoutons à cela l'absence de programmes officiels, d'ouvrages et de produits didactiques qui pourraient apporter des bases nécessaires. Enfin, nous faisons l'hypothèse que le lien entre le terrain et les Sciences de l'information est trop lâche, sinon inexistant. Tout cela est fort dommageable si l'on pense que la maîtrise des savoirs fondamentaux constitue la base du processus de professionnalisation enseignante des professeurs documentalistes.

Aux carences liées à la définition des concepts et à l'acculturation épistémologique des personnels s'ajoute une difficulté supplémentaire. Les savoirs en question, ceux-là mêmes qu'il faudrait enseigner aux élèves dans des cadres curriculaires formels, n'existent pas... Un savoir scolaire ne saurait être en effet ramené à une réduction ou à une vulgarisation des savoirs savants. Que ces derniers servent de référence aux savoirs scolaires ne signifie pas pour autant qu'ils les contiennent et en rendent compte de manière automatique. Dans le

---

<sup>23</sup> FADBEN, *id.*

<sup>24</sup> Duplessis, 2007-a

<sup>25</sup> *Le B.O. spécial* n°5, 20 mai 2004

processus de transposition didactique qui produit la matière scolaire de toute discipline, l'identification des savoirs à enseigner peut prendre des tournures fort diverses, et chaque discipline présente un cas unique<sup>26</sup>. Le fait que nous soyons aux balbutiements de notre aventure didactique procure en soi quelque exaltation consécutive à l'idée de participer à l'avènement d'un curriculum inédit. Mais cela implique également que la tâche à effectuer est énorme. Elle consiste principalement, et en première instance, à produire ces savoirs à enseigner. Elle doit le faire non pas en partant d'un « déjà là », en l'occurrence les savoirs universitaires, mais avec l'idée que ces savoirs se doivent d'être utiles aux élèves pour répondre à des questions spécifiques du domaine de l'Information-documentation. Pour ce faire, il faut également partir de l'analyse des usages sociaux, aussi bien domestiques, scolaires que professionnels, de l'information. Les savoirs à enseigner doivent ainsi être envisagés à la confluence des concepts scientifiques, des pratiques sociales de référence, et tenir compte à la fois des capacités psychologiques des élèves et des finalités de l'institution (axiologie).

Dans cette attente, la commission responsable de l'élaboration de l'outil A.P.D. a vivement ressenti le besoin de faire reposer l'identification des notions présentées sur une base de définitions qui pourrait ainsi assurer à la communauté des utilisateurs un réservoir commun de vocabulaire et de concepts. A ainsi émergé l'idée de proposer à l'appui des tableaux un petit lexique des principales notions à mobiliser dans les séquences d'apprentissage préconisées (voir annexe 2). Les définitions ainsi suggérées ne s'adressent qu'aux responsables de ces enseignements. Dans l'esprit de ce qui vient d'être avancé relativement à l'origine des savoirs scolaires, elles n'entendent pas s'en tenir exclusivement aux définitions données par les dictionnaires scientifiques. Dans une perspective didactique, elles s'adressent ainsi non pas à l'expert des systèmes informationnels, mais bien à l'enseignant chargé de transposer un certain savoir à l'intérieur de situations didactiques où il devient alors opératoire et accessible à l'élève. Pour obtenir davantage d'éléments de réflexion quant à la didactisation de ces notions, nous renvoyons au *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires*<sup>27</sup>.

### **33. Problèmes et perspectives**

Prévoir l'intégration de notions dans un outil référentiel est un acte important pour faciliter leur enseignement au travers des séquences didactiques. Le professeur documentaliste peut ainsi ajouter celles-ci au nombre des objectifs d'acquisition qu'il se fixe. Qui plus est, l'exposition de contenus déclaratifs auprès des collègues de discipline en amont des séquences interdisciplinaires est de nature à favoriser un travail en concertation fondé sur la parité et la clarification du rôle et du statut de l'enseignant documentaliste. Mais cela suffit-il pour s'assurer de l'appropriation de ces contenus par les élèves ? Premier pas vers une didactisation des savoirs info-documentaires, l'outil A.P.D. gagnerait à être prolongé dans le sens d'un véritable enseignement de ces savoirs.

Tout d'abord faudrait-il s'assurer que la cinquantaine de notions répertoriées ici recouvrent suffisamment le champ des besoins. Partir des objectifs généraux, *i.e.* les quatre compétences intégratrices correspondant aux quatre tableaux, permet-il de satisfaire suffisamment bien les nécessités et les enjeux relatifs à l'éducation à l'information ? Un examen approfondi de ce domaine à investir pourrait alors être mené à partir d'une

---

<sup>26</sup> Develay, 1995

<sup>27</sup> Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007-a

comparaison de l'outil A.P.D. avec des matrices actuellement en cours de constitution et présentant un ensemble raisonné et hiérarchisé de notions<sup>28</sup>.

Il faudrait ensuite s'intéresser à ce que l'élève, à tel niveau de sa scolarité, est disposé à assimiler et à construire par lui-même. Si les énoncés définitoires proposés dans le lexique s'adressent en premier lieu à l'enseignant, quels sont alors les énoncés qui pourraient être destinés aux élèves ? Non pas qu'il s'agisse de fournir là des définitions prêtes à l'emploi et devant être apprises, mais plutôt de se demander quels sont les énoncés que les élèves devraient être en mesure de produire eux-mêmes en aval de l'apprentissage. Le travail sur les connaissances déclaratives appelle à considérer le pouvoir structurant du langage et du discours sur la construction des connaissances. Pour passer des *savoir comment* aux *savoir que* et aux *savoir pourquoi*, il est nécessaire de faire appel à des *savoir dire*, à des *savoirs d'explicitation*. Les occasions de verbaliser les acquis devraient ainsi être aménagées par des moments de structuration langagière<sup>29</sup>. Ces moments peuvent en conséquence constituer autant de supports aux évaluations formative et sommative. Ils constituent ainsi des supports privilégiés pour renseigner le professeur sur les acquis et les progressions des élèves. Il importe par conséquent que l'enseignant prévoie des énoncés correspondant aux *niveaux de formulation* attendus par la classe<sup>30</sup>. Les quelques définitions disponibles dans le lexique pourraient ainsi être analysées, diffractées, transposées en différents énoncés relatifs aux objectifs à distribuer du collège au lycée.

Enfin, il resterait à rendre compte de la cohérence et de la lisibilité du domaine comprenant les 50 notions figurant dans l'outil A.P.D. Tels qu'ils apparaissent dans le visuel, il est difficile de percevoir les liens qui les réunissent et de concevoir une appréhension globale du champ considéré. A l'évidence, les quatre grandes compétences génériques agissent en tant que *concepts intégrateurs* fédérant les spécifiques et les notions de la dernière colonne. Une mise à plat de cette structure devrait permettre d'en assurer la cohérence et la solidité, apportant à la fois une vision synoptique et faisant apparaître le cas échéant certaines lacunes<sup>31</sup>. Par ailleurs, une mise en réseau des notions entre elles aurait pour principal avantage de montrer et de prendre conscience de l'interdépendance des savoirs à l'intérieur d'un champ disciplinaire. Cette simple réorganisation du domaine donnerait à voir comment chaque notion dépend étroitement des autres pour se construire, autorisant ainsi des chevauchements, des retours et ouvrant la réflexion à l'élaboration de progression dans les apprentissages. L'outil requis pour ce faire est fourni par la cartographie conceptuelle<sup>32</sup>. Construire une carte conceptuelle d'une notion donnée permet ainsi d'explorer son environnement immédiat et d'identifier avec précision quelles autres notions doivent être mobilisées dans la situation didactique.

## **Conclusion : Vers une expertise didactique du professeur documentaliste**

---

<sup>28</sup> On se reportera aux propositions de la FADBEN (2007), des IUFM de Caen et de Rouen (Clouet et Montaigne, 2006) ainsi qu'à celle de l'académie de Nantes (Duplessis, 2006-d).

<sup>29</sup> P. Duplessis, 2006-a ;

<sup>30</sup> « Un niveau de formulation est déterminé par une somme de connaissances nécessaires pour construire un énoncé, un état d'évolution dans le développement psychogénétique et une pratique sociale (vécu constituant le support à la formulation du concept). Il s'agit donc d'un énoncé correspondant à un seuil que l'on atteint; c'est en première approximation un certain niveau d'abstraction. » (A. Giordan et G. de Vecchi, 1994)

<sup>31</sup> Une première approche de cette analyse peut être effectuée à partir du tableau présenté dans l'annexe n°1.

<sup>32</sup> Duplessis et Ballarini-Santonocito, 2007-b

La commission chargée de l'élaboration de l'outil référentiel A.P.D. a donc offert aux collègues du bassin un possible cadre unificateur des actions de formation dans lequel une communauté est tout à fait apte à se reconnaître, pour peu qu'elle participe à sa réalisation sur le terrain et à son développement, notamment à partir des pistes que ce document ouvre sur la didactisation de l'information.

Mais tout autant que de pouvoir *se reconnaître* dans l'utilisation d'un projet et d'un langage commun, la profession peut encore trouver là les moyens concrets pour *se faire reconnaître* par la communauté éducative. L'outil référentiel peut de fait servir de vecteur pour une meilleure lisibilité du rôle pédagogique de l'enseignant documentaliste. Il constitue l'un des ruisseaux qui alimente le cours que prend aujourd'hui le corps des professeurs documentalistes vers une plus grande professionnalisation enseignante. Un vaste projet de constitution de curriculum en Information-documentation n'est-il pas en train d'être concrétisé en ce moment ? Une ERTé<sup>33</sup>, intitulée « Culture informationnelle et curriculum documentaire », et réunissant sous la direction d'Annette Béguin une vingtaine de chercheurs d'horizons divers, devrait d'ailleurs livrer à terme (2010) des préconisations en ce sens.

Le projet A.D.P. s'inscrit ainsi dans un chantier didactique plus vaste, et dont il partage l'ambition, qui est de fournir à nos élèves un service d'éducation raisonné dans sa conception, égal pour tous les élèves et de meilleure qualité s'agissant de l'expertise didactique de son responsable, le professeur documentaliste.

---

<sup>33</sup> Equipe de recherche technique en éducation

## Documentographie

- Académie de Clermont-Ferrand. Les compétences et activités documentaires dans les enseignements disciplinaires au cycle central [en ligne]. Site de l'académie de Clermont-Ferrand, 2001 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www3.ac-clermont.fr/etabliss/olliergues/disciplines/cdi/competences\\_documentaires.pdf](http://www3.ac-clermont.fr/etabliss/olliergues/disciplines/cdi/competences_documentaires.pdf)
- Académie de Rouen. Formation des élèves à la recherche documentaire et à la maîtrise de l'information de la sixième à la terminale [en ligne]. Site de l'Académie de Rouen, 1999 [réf. du 28-06-2007]. Circulaire académique du 25 mars 1999, [6 p.]. Disponible sur Internet : <http://documentaliste.ac-rouen.fr/spip/IMG/pdf/academie.pdf>
- Académie de Toulouse. *Culture de l'information et disciplines d'enseignement*. CRDP Midi-Pyrénées, 2006. 153 p.
- Académie de Toulouse, Groupe académique des professeurs documentalistes. Progression des apprentissages documentaires de la sixième à la terminale : portefeuille de compétences à acquérir [en ligne]. Site de l'académie de Toulouse, 2005 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://automne-cdi.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/standard/public/p105\\_849bb3ef782c829c01bd839852b2ccf1apprentissages\\_documentaires.pdf](http://automne-cdi.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p105_849bb3ef782c829c01bd839852b2ccf1apprentissages_documentaires.pdf)
- Académie de Versailles. Le portfolio des compétences documentaires [en ligne]. Site de l'Académie de Versailles, 2004 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.ac-versailles.fr/cdi/portfolio/presentation.htm>
- Clouet, Nicole et Montaigne, Agnès. L'information et le document en trois concepts intégrateurs [en ligne]. Formdoc, Site de l'IUFM de l'académie de Rouen, 2006 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?article286>
- Develay, Michel (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, 1995. 355 p.
- Develay, Michel. *Donner du sens à l'école*. ESF, 1996. 123 p
- Duplessis, Pascal [2006-a]. Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation : Des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel [en ligne]. Site de l'Académie de Nantes, 2006 [réf. du 28-06-2007]. Master Recherche Sciences de l'Education et didactiques : Université de Nantes. Disponible sur Internet : [http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis\\_apports.PDF](http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/duplessis_apports.PDF)
- Duplessis Pascal [2006-b]. Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner, in FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Actes du 7<sup>ème</sup> congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale, Nice, 08-10 avril 2005. FADBEN, Nathan, 2006. p. 89-98
- Duplessis, Pascal [2006-c]. Les référentiels de compétences info-documentaires : enjeux, intérêts et limites, in Devis-Duclos, Sylvie et al. *Le Livre bleu des professeurs documentalistes*. Scéren, CRDP d'Orléans-Tours, 2006. chapitre III, p. 133-146

- Duplessis, Pascal (dir.) *et al.* Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne [en ligne]. Académie de Nantes, site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes, 2006 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>
- Duplessis, Pascal [2007-a]. Apports des didactiques des disciplines à l'expertise pédagogique de l'enseignant documentaliste : La didactisation des savoirs info-documentaires, enjeu de professionnalisation. *Eduquer* [à paraître]
- Duplessis, Pascal et Ballarini-Santonocito, Ivana [2007-a]. Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes [en ligne]. SavoirsCDI, site du CNDP, 2007 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#auteur>
- Duplessis, Pascal et Ballarini-Santonocito, Ivana (Dir.) [2007-b]. Cartographie conceptuelle et didactique de l'information : dix cartes de concepts info-documentaires et étude préliminaire [en ligne]. Site de l'Académie de Nantes, 2007 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche\\_\\_ressourcepedagogique/&RH=DOC](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche__ressourcepedagogique/&RH=DOC)
- FADBEN. Compétences en information-documentation : référentiel [en ligne]. *Médiadoc*, 1997 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.ac-poitiers.fr/tpi/formanet/formatio/referenc/sommaire.htm>
- FADBEN. Les savoirs scolaires en information documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*, mars 2007
- FORMIST. Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : éléments pour une formation [en ligne]. Site de l'ENSSIB, 2007 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://formist.enssib.fr/documents/vitrine.php#>
- France. M.E.N. Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information. *Bulletin officiel de l'Education nationale* n°12, 27 mars 1986. Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986
- France. I.G.E.N. Les Politiques documentaires des établissements scolaires [en ligne]. Site du ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mai 2004 [réf. du 28-06-2007]. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur Internet : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques\\_documentaires.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques_documentaires.pdf)
- Giordan, André, De Vecchi, Gérard [1987]. *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé, 1994. 212 p.
- Guéguen, Jean-Pierre. Les notions info-documentaires en collège [en ligne]. *Site de l'ARDEP Bretagne*, 2006 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www.ardep-bretagne.org/IMG/pdf/notions\\_progression\\_plouzane.pdf](http://www.ardep-bretagne.org/IMG/pdf/notions_progression_plouzane.pdf)
- Hucleux, David. Livret de compétences [en ligne]. *Site de l'académie d'Amiens*, 2006 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/cdi/pedagogie/recherche/livret\\_competences.htm](http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/cdi/pedagogie/recherche/livret_competences.htm)

- Muller, Alain. Définir le curriculum : une approche pragmatiste. *in* Audigier, François, Crahay, Marcel, Dolz, Joaquim. *Curriculum, enseignement et pilotage*. De Boeck, 2004. p. 99-115

- Senger, Anne-France, Bernier, Pascal, Koenig, Didier, Certificat d'aptitudes vers la maîtrise de l'information (C.A.M.I.) [en ligne]. *Site du CNDP*, 2003 [réf. du 28-06-2007]. [8 p.]. Disponible sur Internet : <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/koenig/koenig.htm>

## A.P.D. : Terminogramme des notions mobilisées

<b>1. Construire une stratégie de recherche</b>		
11. Besoin d'information « Questionnement »		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besoin d'information</li> </ul>
12. Requête et résultats		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catégorisation des résultats</li> <li>• Indice de pertinence</li> <li>• Mot clé</li> <li>• Opérateur</li> <li>• Requête</li> <li>• Résultat de requête</li> </ul>
13. Tri : validation de l'information		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruit documentaire</li> <li>• Fiabilité de l'information</li> <li>• Pertinence</li> <li>• Silence documentaire</li> <li>• Support documentaire</li> </ul>
14. Appropriation de l'information		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de notes</li> </ul>
15. Référencement : « bibliographie »		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auteur</li> <li>• Autorité</li> <li>• Ecran-titre</li> <li>• Page titre</li> <li>• Référence bibliographique</li> <li>• Responsabilité éditoriale</li> </ul>
<b>2. Connaître les différents systèmes d'information « savoir se repérer »</b>		
21. Bases locales	211. Classification et fonctionnement du centre, Intranet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de données</li> <li>• Classification</li> <li>• Cote</li> <li>• Système d'information</li> </ul>
22. Bases distantes	222. Web, bases de données	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Document numérique en ligne</li> <li>• Hyper-texte</li> <li>• Opérateur</li> <li>• Ressource documentaire en ligne</li> </ul>
	223. Autres lieux documentaires : médiathèque, CDDP, CIO...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système d'information</li> </ul>

### 3. Savoir utiliser les outils de recherche

31. Outils de recherche hors ligne	321. BCDI « Titre, Auteur » (lecture de la notice)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auteur</li><li>• Document</li><li>• Notice bibliographique</li><li>• Support documentaire</li><li>• Titre</li></ul>
	322. BCDI « Thème »	<ul style="list-style-type: none"><li>• Descripteur</li><li>• Mot clé</li><li>• Opérateurs booléens</li><li>• Troncature</li></ul>
	323. Langage documentaire	<ul style="list-style-type: none"><li>• Arborescence</li><li>• Catégorisation des résultats</li><li>• Langage naturel</li><li>• Langage spécialisé</li><li>• Thésaurus</li></ul>
	324. Index	
32. Outils de recherche en ligne	311. BCDI, moteurs et annuaires	<ul style="list-style-type: none"><li>• Annuaire de recherche</li><li>• Métadonnées</li><li>• Métamoteur</li><li>• Moteur de recherche</li><li>• URL</li></ul>

### 4. Acquérir une culture de l'information

41. Aspects juridiques	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auteur Citation</li><li>• Copyright</li><li>• Droit à l'image</li><li>• Droit d'auteur</li><li>• Plagiat</li><li>• Référence bibliographique</li><li>• Responsabilité éditoriale</li></ul>
42. Aspects épistémiques	<ul style="list-style-type: none"><li>• Désinformation</li><li>• Statut de l'information</li><li>• Types d'information</li></ul>
43. Aspects sociaux	<ul style="list-style-type: none"><li>• Production de l'information</li><li>• Traitement de l'information</li><li>• Usage de l'information</li></ul>
44. Aspects économiques	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lien sponsorisé</li><li>• Marché de l'information</li></ul>

## Lexique des principales notions info-documentaires impliquées dans les apprentissages pratiques documentaires (A.P.D.)

Pascal Duplessis  
IUFM des Pays de la Loire  
Mise à jour : juin 2007

Notions	Définitions
<b>Annuaire de recherche</b>	<p>Site web offrant un inventaire, spécialisé dans un domaine ou non, de sites référencés, classés par catégories (rubriques, thèmes) et accessibles par un lien hypertexte.</p> <p>Si les moteurs de recherche* indexent automatiquement les pages web, le référencement, dans un annuaire, se fait par un documentaliste qui indexe le site entier (unité documentaire) et ce, sur la demande du responsable de ce site (anglais : <i>directory</i>).</p> <p>Appelé encore « répertoire de sites ».</p>
<b>Arborescence</b>	<p>Représentation hiérarchisée d'une structure logique. La forme graphique est celle d'un arbre. L'utilisateur procède par choix successifs et par élimination vers des termes (concepts) de plus en plus précis ou vers des données de plus en plus fines. Ce type d'architecture contient l'idée d'un ensemble <i>a priori</i> organisé et fini, dont les éléments ont été classés et hiérarchisés, selon un ordre logique, des niveaux supérieurs vers les niveaux inférieurs. L'arborescence peut être utilisée pour représenter les classifications* et les thesaurus*.</p>
<b>Auteur</b>	<p>On attribue généralement à l'auteur la paternité d'une œuvre de l'esprit, ce qui confère un certain nombre de droits autant moraux que patrimoniaux (voir Droits d'auteur, Copyright). L'auteur peut être singulier (une personne), pluriel (cas de plusieurs auteurs), ou bien s'exprimer au nom d'une collectivité. Selon le <i>Code de la propriété intellectuelle</i> (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. »</p> <p>L'idée qu'une information, qu'un document, soit le produit du travail d'un auteur permet à l'élève de prendre de la distance avec la représentation de « vérité révélée » qu'il entretient avec l'écrit.</p>
<b>Autorité</b>	<p>L'autorité, attachée à la condition d'auteur*, s'exerce en premier lieu sur l'œuvre, au motif que l'auteur en est la « cause première ». Elle peut s'étendre à tout un domaine de connaissance, ainsi qu'à d'autres auteurs, à la condition qu'elle soit légitimée, au travers de l'œuvre en question, par une communauté d'appartenance, au sens restreint (les pairs, les connaisseurs) ou large (le public)</p>

	<p>du terme.</p> <p>Le novice, s'il veut pouvoir estimer cette autorité, sera conduit à mener une enquête de notoriété.</p>
<b>Base de données</b>	<p>Ensemble organisé de données informationnelles qui sont structurées en champs afin de pouvoir être traitées par des programmes à partir de différentes fonctions : gestion, consultation, création, modification, suppression, tri, recherche, édition... Un système de gestion de base de données (SGBD) permet le traitement indépendant des données (data) et du programme.</p>
<b>Besoin d'information</b>	<p>Prise de conscience, par le sujet, du manque de connaissances nécessaires à la résolution d'un problème de type informationnel. Le manque peut être partiel ou total et plus ou moins conscient. Toujours contextualisé, il génère le besoin d'information et se fait le déclencheur d'une activité documentaire dont le but vise la satisfaction de ce besoin. L'activité peut également viser la confirmation d'une connaissance existante. Cette compétence nécessite du sujet qu'il dispose déjà d'un minimum de connaissances sur le domaine considéré pour pouvoir se représenter ce qui lui manque. Aussi faut-il construire un certain stock de connaissances avant de pouvoir convoquer efficacement cette compétence, laquelle vise, <i>in fine</i>, la réduction d'une incertitude.</p>
<b>Bruit documentaire</b>	<p>Le bruit documentaire est évoqué lorsque les résultats d'une recherche documentaire viennent parasiter par leur trop grand nombre ou par leur faible qualité la réponse attendue.</p> <p>Le bruit documentaire, de nature sémantique puisque lié à un déficit de pertinence*, traduit la mauvaise qualité de la réponse de la base de données*. La non pertinence des résultats peut avoir deux causes distinctes. Soit qu'elle provienne, en amont, d'une indexation imparfaite des documents, soit qu'elle naisse, en aval, de l'imprécision de la requête* opérée par l'utilisateur. Celui-ci, pour réduire le bruit documentaire, doit alors préciser les termes et la syntaxe de sa requête.</p>
<b>Catégorisation des résultats</b>	<p>Certains moteurs de recherche* (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 <i>a posteriori</i> à partir des résultats rapportés et non à partir de thèmes définis par avance (Annuaire*), ce qui signifie que les catégories sont générées par le moteur en fonction des résultats. Le classement étant de nature sémantique, il permet à l'utilisateur d'affiner sa recherche à partir des résultats et ce, en sélectionnant parmi les choix thématiques offerts, un peu à la manière d'une classification.</p> <p>Ce type d'outil de recherche peut ainsi être utilisé par l'élève dès la phase de questionnement du sujet.</p>
<b>Citation</b>	<p>Le terme de citation désigne deux concepts : la partie, ou extrait d'un document que l'on emprunte pour l'intégrer dans son propre document d'une part ; la représentation du document cité, sous forme de référence bibliographique indiquant les sources de celui-ci d'autre part.</p> <p>Dans le premier cas, l'extrait emprunté peut être constitué de paroles, de sons, d'images, de phrases ou de textes qui sont reproduit dans un nouveau document en respectant leur intégrité. Dans le cas d'un texte, le passage doit alors être placé entre guillemets.</p> <p>Dans le second cas, la citation est synonyme de référence. Distincte de l'acception littéraire qui marque principalement l'idée d'évocation, la citation cherche en info-documentation à référer le plus exactement possible l'extrait reproduit à son contexte de publication original. Dans le cadre législatif relatif au droit de la propriété intellectuelle, et s'agissant notamment de l'exploitation des œuvres</p>

	<p>autorisées, obligation est même rappelée, lors de l'utilisation du document, de citer l'auteur, le titre de l'œuvre ou de la publication.</p> <p>L'action de citer en appelle ainsi à la fois du droit au respect de l'œuvre, pour laquelle l'intégrité doit être garantie, et du droit de paternité dont l'auteur est titulaire.</p> <p>Enfin, la citation, utilisée ou produite par l'élève, permet à celui-ci de se saisir de l'idée de filiation et de construction du savoir au travers des références tissées d'un document à l'autre dans l'histoire humaine des idées. La citation matérialise la trace de la diffusion des informations.</p>
<p><b>Classification</b></p>	<p>La classification sert à organiser un domaine de connaissance en un système logique constitué d'un nombre fini de rubriques et de sous-rubriques. Elle permet ainsi d'y insérer un document. Pour ce faire, une analyse du contenu du document est réalisée à partir d'un langage documentaire* approprié. Celui-ci est constitué d'un ensemble hiérarchisé de termes contrôlés, ou descripteurs, reliés entre eux de manière inclusive. Le document, ainsi analysé, se voit attribuer un indice généralement alphanumérique, ou cote*, qui permet son rangement et sa localisation par l'utilisateur.</p>
<p><b>Copyright</b></p>	<p>Le copyright est l'équivalent de notre droit d'auteur* dans les pays anglo-saxons. Il protège son titulaire d'un droit exclusif à exploiter (publier, reproduire ou vendre) une œuvre pendant une durée déterminée. Il est représenté par le signe ©, lequel est suivi du nom du titulaire de ce droit et de l'année de sa mise en application.</p> <p>Ce copyright se distingue cependant de notre conception du droit d'auteur en ce qu'il privilégie le droit patrimonial, attaché à l'œuvre, et ne reconnaît pas les droits moraux défendant les intérêts de l'auteur. A ce titre, il intéresse uniquement la dimension économique et commerciale liée à l'exploitation de l'œuvre.</p>
<p><b>Cote</b></p>	<p>La cote est constituée d'un ensemble de signes (chiffres et/ou lettres) permettant de localiser le document dans un espace documentaire organisé. La cote des ouvrages documentaires utilise un indice - en général suivi des trois premières lettres du nom de l'auteur - qui est le résultat de l'analyse du contenu du document. Il se réfère à une classification* des connaissances en un système ordonné de classes et de sous-classes reliées entre elles (ex. : CDU, Dewey). La cote est la traduction, sous forme d'indice, du codage de la classification.</p> <p>Pour l'élève, elle représente « l'adresse » du document. Par cette fonction de localisation, l'URL est analogue à la cote s'agissant des documents numériques en ligne.</p>
<p><b>Descripteur</b></p>	<p>Voir Thesaurus ; Langage documentaire</p>
<p><b>Document</b></p>	<p>Est candidat au statut de document tout objet fixant de manière durable une information sur un support*, de manière à permettre à cette information d'être stockée, transmise, reproduite et traitée. Mais un objet, par exemple une bicyclette, peut apporter nombre d'informations à l'historien, au sportif ou au collectionneur. Il s'agit dans ce cas d'un document « potentiel ». L'information documentation scolaire ne s'intéresse, quant à elle, qu'à l'étude des documents « formels », à savoir ceux qui sont issus d'un processus d'élaboration avec l'intention de communiquer</p> <p>Par ailleurs, tout type de document étant immédiatement identifiable au vu d'une forme induite par la convention, il s'en suit qu'un document se caractérise par l'articulation entre un contenu sémantique (texte, son, image, etc.), un support matériel et une structure organisationnelle de son contenu.</p>

## Document numérique en ligne

Le caractère numérique ne conduit pas à une fracture conceptuelle entre le document\* traditionnel et le document numérique en ligne. Des trois pôles caractérisant le statut du document (support, contenu sémantique, structure), c'est celui du support\* qui, au motif de sa dépendance aux évolutions technologiques, est responsable de cette particularité. La transformation du support, en engageant une modification du codage de l'information, développe des conséquences profondes sur les plans de la transmission, de la reproduction, de la conservation et du traitement. L'influence de la technologie, en produisant de nouveaux modes de réception et de nouveaux formats de présentation, notamment avec les écrans, crée de nouveaux usages et développe de nouvelles catégories de documents, ou bien éphémères (pages dynamiques) ou bien plus durables (page web, page de tableur).

Si le document en ligne s'inscrit totalement dans la lignée du document traditionnel, il existe en revanche une caractéristique fondamentale qui interroge particulièrement le statut du document : la stabilité. Si cette qualité, depuis la révolution de l'imprimerie, était l'apanage du document, il s'avère que le document en ligne n'en a pas hérité. Bien au contraire, il semble que l'instabilité soit son caractère dominant, du moins lorsqu'il est supporté par l'Internet. Le texte s'y trouve alors menacé dans son intégrité et peut connaître des formes très variables (voir Variabilité). Le document, quant à lui, peut souffrir d'une grande mobilité\*, voire d'ubiquité, ce qui questionne la notion même de référencement.

## Droit d'auteur

La loi française sur le droit d'auteur (1957) relève du Code de la propriété intellectuelle (CPI) dont elle constitue la première partie et, à l'échelle internationale, de la Convention de Berne (1886). Elle a fait l'objet dernièrement d'une remise à plat par la loi du 1er août 2006 relative au droit d'auteur et aux droits voisins dans la société de l'information (DADVSI).

Elle s'applique à toute création d'une œuvre de l'esprit et bénéficie à son auteur au motif qu'il l'a conçue, indépendamment de sa publication.

Le droit d'auteur ne porte pas sur l'idée ou l'information elle-même, en tant que substance, mais sur la création, à savoir la forme dans laquelle elle est exprimée, 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.

Le droit d'auteur comporte deux séries de droits :

- le droit moral, qui assure le respect de l'œuvre et de l'auteur (obligation de mentionner son nom) qui se voit réservé les droits de divulgation et de repentir (il peut décider de retirer son œuvre des circuits de diffusion), de paternité et de respect de l'œuvre. Ce droit est inaliénable et perpétuel.

- le droit patrimonial, qui est lié, quant à lui, à l'exploitation de l'œuvre après divulgation (droits de représentation et de reproduction) et qui protège les intérêts pécuniaires de l'auteur. Ce droit est cessible et négociable ; il est transmissible par héritage pendant les 70 ans 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).

Aux droits moraux et patrimoniaux se sont dernièrement adjoints les droits voisins, lesquels sont reconnus aux auxiliaires de la création (artistes-interprètes, producteurs de phonogrammes et de vidéogrammes, entreprises de communication audiovisuelle) pour une durée de 50 années.

L'élève peut entrer progressivement dans cette complexité par l'idée première selon laquelle ce droit vise à protéger l'auteur des documents qu'il traite d'une exploitation abusive de son œuvre. Toutes les atteintes au droit de l'auteur sont qualifiées de contrefaçons.

## Ecran-titre

Equivalent de la page de titre\* pour les ressources électroniques. L'écran-titre rassemble, sur un ou plusieurs écrans, les données permettant la description documentographique de la ressource (titre, mention de responsabilité, édition) (voir Référence bibliographique).

	<p>L'écran-titre est à distinguer de la page d'accueil, qui correspond à l'écran d'ouverture d'un site web, et sur laquelle sont présentées diverses informations relatives aux services proposés, ainsi que des liens intra- (menu) ou extra-documentaires.</p>
<p><b>Evaluation de l'information</b></p>	<p>Evaluer l'information appelle à une pluralité d'opérations de contrôle relevant à la fois de l'exercice de la pensée critique et de connaissances avérées sur l'information.</p> <p>Evaluer l'information, en effet, c'est à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>apprécier</i> la qualité informationnelle d'une donnée,</li> <li>- pouvoir la <i>vérifier</i> ou la confronter à d'autres données issues d'autres sources,</li> <li>- <i>valider</i> ses sources, tant au regard de son intentionnalité (types d'information*) qu'à celui de la notoriété de son auteur*,</li> <li>- enfin, pouvoir rendre compte de sa pertinence* au regard notamment de son propre besoin d'information*.</li> </ul>
<p><b>Hyper-texte</b></p>	<p>Texte d'un document numérique* dont le support* Internet fait un système ouvert d'information à partir de la présence de liens permettant l'accès immédiat à un autre texte ou à une autre partie du même texte.</p> <p>Pour ce faire, l'hyper-texte suppose deux concepts de bases : le <i>nœud</i>, unité d'information qui peut représenter une cible pour le lecteur, et le <i>lien</i> qui facilite le passage d'un nœud à un autre. La représentation globale du document se trouve modifiée par cette structure réticulaire qui opérationnalise des parcours de lecture multiples selon les intérêts et la réactivité du lecteur. Celui-ci, entrant en interaction avec le système hyper-textuel, entreprend alors une navigation personnalisée qui, d'une part, modifie son rapport au texte et à l'information et, d'autre part, risque de le noyer (surabondance de liens) ou de le perdre (perte des repères).</p>
<p><b>Indice de pertinence</b></p>	<p>Voir Tri des résultats</p>
<p><b>Indice de popularité</b></p>	<p>Voir Tri des résultats</p>
<p><b>IST (Information scientifique et technique)</b></p>	<p>Voir Types d'information</p>
<p><b>Langage documentaire</b></p>	<p>A l'inverse du langage naturel* ouvert, instable et polysémique, le langage documentaire est un langage artificiel contraint, à savoir que les mots qui le composent doivent être utilisés à l'identique. Ce langage formalise les notions contenues dans les documents à partir de ces listes de mots contrôlés, appelés <i>descripteurs</i>. Le contrôle exercé sur ces termes prévient des pièges du langage naturel, que sont la polysémie et la synonymie. Les descripteurs sont utilisés lorsqu'il s'agit d'une part, d'indexer un document afin de le classer ou de décrire son contenu, et d'autre part, d'exprimer une requête lors d'une recherche documentaire. Les langages documentaires révèlent des fins soit classificatoires (ex. : C.D.U., Dewey), soit d'indexation (ex. : Motbis). Dans le premier cas, ils servent à constituer des classifications, lesquelles fonctionnent sur une organisation arborescente et inclusive des descripteurs. Dans le second, ils permettent d'élaborer des thesaurus*, et ont alors une structure combinatoire.</p>

<b>Langage naturel</b>	S'oppose d'une part aux langages documentaires*, constitués de termes formalisés et contrôlés, exprimant des concepts, et d'autre part aux langages spécialisés*, propres aux domaines des disciplines et développant des acceptions particulières mais non contrôlées.
<b>Langage spécialisé</b>	Employé dans des domaines disciplinaires particuliers pour exprimer les notions relatives au champ considéré. Les termes issu d'un langage spécialisé peuvent entrer en polysémie avec des termes appartenant à d'autres domaines (ex. : <i>information</i> ), n'étant pas contrôlés comme le sont les descripteurs utilisés dans les langages documentaires*.
<b>Lien sponsorisé</b>	Sur la page de résultats* d'un moteur de recherche* ou d'un annuaire* peut apparaître en encart promotionnel. Il peut s'agir soit d'un lien commercial (Voilà, Yahoo, Lycos, Nomade) soit d'un lien sponsorisé (Google). Cet encart, constitué d'une notice comportant titre, adresse, et d'un résumé, est acheté par les entreprises qui, selon le principe du référencement payant, font l'acquisition, aux enchères, des mots-clés susceptibles de faire l'objet d'une requête par les internautes.
<b>Métadonnées</b>	<p>Pour pallier l'absence de structuration des données informationnelles sur le Web ont été créées les métadonnées (données sur les données) en vue de fournir une description de la ressource. Ainsi le Dublin Core (1995) prévoit-il 15 éléments d'indexation qui, sous forme de « balises », rendent compte à la fois du contenant (format, auteur, date, composition) et du contenu (sujet, titre, mots clés).</p> <p>Ces éléments, lorsqu'ils sont présents, permettent également à l'utilisateur de référencer correctement et de contextualiser le document. Il lui suffit d'activer l'onglet « affichage, sources de la page » de son navigateur.</p> <p>Par contre, ces données <i>méta</i> ne sont aujourd'hui encore ni obligatoires ni normalisées, à l'exception notable du LOMFR (2006), norme française d'application du standard LOM (<i>Learning object metadata</i>) pour l'indexation des ressources à but pédagogique.</p> <p>Par ailleurs, si aujourd'hui nombre d'outils de recherche en ligne interrogent les métadonnées pour constituer leur index, toutes les balises ne sont pas pour autant prises en compte.</p>
<b>Métamoteur</b>	<p>Outil de recherche en ligne permettant de lancer simultanément une requête dans plusieurs moteurs de recherche*. Interrogeant ainsi plusieurs index, ils prétendent à une plus grande exhaustivité. La dernière génération des métamoteurs élimine les doublons (voir Mobilité). Les résultats sont affichés par indice de pertinence (voir Tri des résultats).</p> <p>Cependant, les métamoteurs ont aussi leurs limites. Ainsi l'utilisation conjointe de différents moteurs interdit-elle l'usage d'opérateurs spécifiques à chaque outil, ce qui écarte la possibilité d'élaborer des requêtes complexes.</p>
<b>Mobilité</b>	La mobilité est l'une des formes de l'instabilité qui caractérise le document numérique en ligne*. Elle est due à la grande souplesse que procure d'une part le support numérique, et d'autre part, le média Internet. Celui-ci en effet facilite le déplacement des fichiers informatiques et leur implantation dans différents lieux d'hébergement. 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.

## Mot clé

Le mot clé est un mot, ou groupe de mots, représentant un concept. Il est utilisé lors d'une requête *via* un moteur de recherche\* ou un logiciel documentaire gérant une base de données\*. Les mots-clés peuvent être combinés entre eux par le truchement d'opérateurs\* afin d'élaborer des requêtes\* complexes limitant le bruit documentaire\*.

La notion de mot clé est consubstantielle de celle d'indexation : pour qu'un mot clé fonctionne, il faut en effet qu'il soit reconnu par un outil de recherche dans un index déjà constitué. L'usage et le choix du mot clé n'auront ainsi pas la même portée selon qu'ils servent à interroger une base où les termes sont contrôlés (voir Descripteur\*), un catalogue autorisant la recherche sur les résumés de ses notices (indexation humaine) ou l'étendue des pages web où tous les mots ont été indexés par un moteur de recherche (indexation automatique) !

Par ailleurs, l'élève doit apprendre à ne pas confondre l'acception documentaire du terme et l'acception banalisée, dans la discipline du français par exemple, qui désigne une idée importante d'un texte.

## Moteur de recherche

Serveur spécialisé permettant l'accès sur le Web à des ressources\* (pages web), à partir de requêtes constituées de mots clés\* ou de texte libre et selon différents paramètres.

Cet outil de recherche en ligne procède par exploration automatique et régulière des pages web qu'il copie sur des serveurs. Ces pages servent à constituer un *index* contenant les hyperliens pointant vers les ressources. Le moteur, par le biais de son index, sert ainsi d'interface entre l'utilisateur et le Web. Un moteur, ne recherchant qu'à partir de son corpus de pages copiées, ne peut donc pas donner accès en temps réel à toute l'étendue du Web. Il est limité d'un côté par la taille de son index, et de l'autre par de délai de rafraîchissement de celui-ci.

## Notice bibliographique

La notice bibliographique est l'unité de base du catalogue informatisé. Elle regroupe les données descriptives qui permettent de caractériser le document tant du point de vue du contenant (éditeur, date, auteur, catégorie de document, support d'information, etc.) que de celui du contenu (résumé, titre, mots clés\*, descripteurs). Ces derniers éléments sont destinés à l'interrogation, par l'utilisateur, de la base de données\*. La notice est composée de différentes zones dont certaines contiennent les critères de la recherche, et d'autres des indications sur le document. C'est la lecture de la notice qui rend compte de la pertinence du résultat de la requête\* et, partant, de celle-ci.

## Œuvre de l'esprit

Voir Droit d'auteur

## Opérateur

La formulation de requêtes\* complexes à partir des outils de recherche en ligne requiert la participation 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.

## Opérateurs booléens

L'emploi de ces opérateurs dans les requêtes adressées aux bases de données\* a pour but d'effectuer des tris successifs sur des collections afin d'aboutir à une sélection fine et pertinente de documents. Appelés opérateurs booléens (George Boole, mathématicien anglais, 1815-1864) ou logiques, ils permettent de combiner entre eux des mots clés\* ou des descripteurs à partir des opérations d'intersection

(ET), d'union (OU) et d'exclusion (SAUF). L'utilisation de parenthèses (opération de parenthésage) permet encore de combiner plusieurs recherches pour des requêtes\* complexes. Ils sont utilisés par les logiciels documentaires et, aujourd'hui, par les moteurs de recherche\* en ligne. Cependant, des différences notables existent entre les moteurs, certains utilisant l'anglais (AND, OR, NOT), d'autres recourant aux signes « + » ou « - » pour exprimer soit l'intersection soit l'exclusion d'un terme. Il est donc prudent d'activer l'option de *Recherche avancée* avant de procéder à une requête à partir d'un outil de recherche en ligne.

## Page de titre

La page de titre est généralement placée au début d'une publication imprimée. Elle comprend les données nécessaires à sa description bibliographique, dont le titre complet, l'auteur (la mention de responsabilité) ainsi que les données relatives à l'édition.

L'élève doit savoir la distinguer de la *page liminaire* qui est placée avant et comporte un titre incomplet, voire faux. Elle doit être systématiquement consultée dès lors qu'il s'agit de référencer un document retenu (voir Référence bibliographique).

L'équivalent pour une ressource électronique est l'écran-titre\*.

## Pertinence

Critère d'évaluation de l'information\* portant sur le résultat d'une requête ou sur les données informationnelles affichées sur le document\*. Est pertinent ce qui entretient un rapport immédiat avec le questionnement posé, mais également ce qui apporte, même de manière indirecte, des éléments de réponse relatifs au besoin d'information. Pour être dite pertinente, la donnée doit donc encore apporter des éléments nouveaux par rapport à ce qui est déjà connu de l'élève. Enfin, au critère de pertinence est attachée l'idée que la donnée évaluée est intelligible pour celui qui la consulte.

Qu'elle soit exacte ou non, une donnée n'est pas pertinente « en soi », mais seulement en fonction de celui qui la mobilise. Une donnée pertinente est alors une information.

## Plagiat

Le plagiat est l'action de s'approprier indûment des idées ou des travaux de création (textes, données, images, sons, etc) tirés de l'œuvre d'autrui et de le faire passer pour sien. Ainsi, copier des extraits de texte, soit intégralement, soit en les paraphrasant, résumer la pensée d'un auteur contenue dans un document sans en citer la source relève du plagiat. Cet usage tend à s'accroître impunément avec la banalisation des pratiques de recherche d'information sur le Web et la facilitation technique du copier-coller. Si les universités poussent aujourd'hui un cri d'alarme (d'après une enquête récente réalisée en Suisse par *Six Degrés* et *Compilatio.net*, près de 97% des enseignants reconnaissent que les étudiants plagient), l'enseignement secondaire est aussi touché via les rapports de stage et les dispositifs innovants.

Le plagiat est un geste frauduleux. D'un point de vue juridique, il représente une infraction au droit d'auteur\* et peut être assimilé à un délit de contrefaçon. Le non respect des droits patrimoniaux et moraux de l'auteur est passible de sanctions civiles et pénales. Pour lutter contre ce fléau, les universités réagissent en graduant leur réponse d'une évaluation pénalisante au dépôt de plainte, en passant par le renvoi de l'étudiant.

L'éducation à l'information reste encore le moyen le plus sûr de prévenir le plagiat. Lors des recherches documentaires, l'élève doit être amené à prendre conscience progressivement, et dès le plus jeune âge, du crédit qu'il doit porter à l'auteur\*, ainsi qu'au respect de la propriété intellectuelle. Les moyens sont tout à fait à la portée des professeurs documentalistes : le rappel de la législation, l'apprentissage de la citation systématique, du référencement, de l'utilisation appropriée des guillemets et, pourquoi pas, l'élaboration d'une charte de bon usage de l'information. Sur le plan de la pensée critique enfin, il est essentiel de faire admettre que la validation d'une information est conditionnée par l'identification de

## Référence bibliographique

sa source (voir Evaluation de l'information).

En fournissant les éléments d'identification d'un document, la référence bibliographique permet à celui-ci d'être identifié, repéré et retrouvé (voir Page de titre, Ecran-titre). La référence ne s'applique qu'aux documents publiés. Sa formulation obéit à la norme internationale de présentation, ISO 690 (pour la France : AFNOR Z 44-005, 1987), déclinée selon les types de documents, dont l'ISO 690-2 (pour la France : AFNOR Z 44-005-2, 1998) qui régit les documents numériques.

Le référencement documentaire, de par l'obligation qui en est faite au titre de la loi (voir Droit d'auteur, Plagiat) et l'exigence de sa présentation (norme internationale), manifeste et matérialise, sur le plan éthique, le rapport étroit qui nous lie aux savoirs tels qu'ils nous sont légués par la médiation du document. Par ailleurs, le fait de référencer un document dont nous avons extrait une information nous désresponsabilise au plan de l'exactitude de cette information. Référencer, sur ce point, revient à renvoyer la responsabilité\* d'un propos, d'une donnée sur son auteur\* et sur son éditeur.

## Référencement payant

Voir Lien sponsorisé

## Requête

Si la recherche documentaire constitue la raison d'être du système documentaire\*, la requête, elle, permet son opérationnalisation, au sens où elle met en œuvre la procédure cruciale consistant à interroger l'index de ce système en vue d'obtenir des résultats pertinents.

La notion de pertinence\* est d'ailleurs au centre de cette préoccupation. Une requête imprécise donnerait ainsi des résultats trop nombreux et peu en rapport avec le besoin d'information\* exprimé (voir Bruit documentaire), tandis qu'une requête trop fermée risquerait d'aboutir à l'absence de réponse de la part du système (voir Silence documentaire).

La requête est l'adresse faite à un moteur de recherche\* ou à un logiciel documentaire d'une question exprimée sous la forme de mot clé\* ou de descripteur. L'utilisation d'un seul terme permet de poser une requête simple, tandis qu'une combinaison de plusieurs termes équivaut à une requête complexe. Dans ce dernier cas, les termes, reliés entre eux par des opérateurs\*, composent une équation de recherche. La syntaxe de la requête doit impérativement être reconnue par le moteur, aussi convient-il de la connaître en activant notamment l'option *Recherche avancée*.

La réponse de la base à la requête consiste en l'affichage de résultats\* qu'il importe d'évaluer. Des résultats non pertinents conduisent dans ce cas à reformuler les termes et la syntaxe de sa requête.

## Responsabilité éditoriale

La responsabilité est l'obligation pour l'éditeur de l'information de répondre de la publication de celle-ci. Cependant, l'utilisation croissante de documents numériques en ligne\* questionne cette exigence. En effet, les repères traditionnels de la chaîne éditoriale tendent à s'estomper, du fait notamment de la confusion *de facto* des rôles entre l'auteur, le fournisseur d'accès et l'hébergeur. Ce sont les notions même de référencement\* et de responsabilité auctoriale qui sont touchées. Ce dernier point intéresse l'évaluation de l'information\* en ligne. La présence ou nom d'un lien de type « Qui sommes-nous ? » permet par exemple de juger de cette responsabilité (voir aussi Métadonnées).

## Ressource documentaire en ligne

D'une manière générale, des ressources désignent des moyens disponibles pour résoudre un problème. En matière d'info-documentation, il s'agira d'un problème de nature informationnelle, problème qui est à l'origine d'une prise de conscience d'un

	<p>besoin particulier d'information*. La notion de « ressources » renferme par ailleurs les idées de gisement (les bases de données*), d'accessibilité potentielle (les outils de recherche en ligne) et de mobilisation latente (la requête*). Leur état de disponibilité permanente, de passivité liée à leur condition d'objets stockés, conservés dans l'attente d'une sélection par l'utilisateur, les rapproche du statut du document* tout en s'en distinguant. Ce dernier est directement productif aux différents moments de son élaboration, de son acquisition et de son traitement documentaire ; il l'est encore et surtout lorsque, tiré du catalogue au terme d'une requête, il sert un utilisateur. C'est en ce sens qu'une ressource documentaire peut être comprise comme un document saisi dans sa potentialité.</p>
<p><b>Résultat de requête</b></p>	<p>Voir Catégorisation des résultats ; Tri des résultats</p>
<p><b>Silence documentaire</b></p>	<p>A l'inverse du bruit documentaire*, le silence documentaire est celui d'une base de données* ou d'un index ne retournant aucun résultat 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*.</p>
<p><b>Support documentaire</b></p>	<p>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.</p> <p>Cependant, il ne faut pas confondre, comme l'usage le fait apparaître, le document et le support. Il existe différents types de supports : d'une part les supports de transmission (câble, satellite...), les supports de communication (imprimé, numérique...) et les supports de conservation (DVD vierge, disque dur...) qui sont des moyens techniques. D'autre part, on distinguera les <i>supports documentaires</i> qui ressortissent à la forme que prend chaque catégorie de documents (livre, site internet...) ou sous-catégorie (dictionnaire, page web...). On comprendra ainsi qu'un livre, ou un site <i>en général</i> soit abusivement appelé <i>document</i>, alors qu'il devrait être désigné comme support documentaire, ou <i>catégorie de document</i>.</p> <p>A titre d'exemple, un dictionnaire n'est pas un <i>document</i> mais une (sous) <i>catégorie de document</i> ou encore un <i>support documentaire</i>. Par contre, <i>Le nouveau Littré</i> (2005) est un document, hôte en l'occurrence.</p> <p>C'est ainsi que le logiciel BCDI (version 3), dans la zone « Supports » propose une liste d'autorité de « supports documentaires » tels que Périodique, Livre, Affiche, Brochure, etc.</p>
<p><b>Système d'information</b></p>	<p>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 par une politique de pilotage responsables des choix en matière d'acquisition, d'archivage, de communication, de gestion et d'accès des fonds et des services.</p> <p>Ainsi les bases de données*, cibles de l'utilisateur, ne sont-elles qu'une des parties visibles d'un vaste ensemble dans lequel ces bases prennent sens.</p>
<p><b>Thesaurus</b></p>	<p>Produit du langage documentaire*, le thesaurus est une liste normalisée, constituée de termes contrôlés, les descripteurs, qui décrivent les concepts permettant à la fois de décrire le contenu intellectuel des documents et de les rechercher à partir d'une requête*.</p>

	<p>Chaque descripteur, composé d'un terme ou d'un syntagme, est univoque : il correspond à un seul concept. Au moyen d'opérateurs*, les descripteurs peuvent être combinés entre eux afin de préciser une interrogation dans une base de données*, leur emploi limitant ainsi le bruit documentaire*. Le thesaurus établit entre les descripteurs des relations sémantiques d'équivalence, de hiérarchie et d'association. Il se présente ou bien sous la forme d'un classement alphabétique de ses descripteurs, ou bien sous celle de groupements sémantiques (microthesaurus), ou bien encore en une liste permutée, où chaque terme composant le descripteur est classé par ordre alphabétique.</p>
<p><b>Tri des résultats</b></p>	<p>Comment les moteurs de recherche* procèdent-ils pour présenter leurs résultats ? Ils ont généralement encore recours à trois principaux types d'indices : la pertinence, la popularité et la catégorisation.</p> <p><i>L'indice de pertinence</i> est calculé à partir de plusieurs critères visant à pondérer l'occurrence du mot de la requête dans la page : sa place, sa densité (nombre d'occurrences), sa relation aux autres mots de la requête... (Voilà, AltaVista).</p> <p><i>L'indice de popularité</i>, quant à lui, est établi soit à partir du nombre de liens pointant vers la page considérée (<i>PageRank</i> de Google), soit en fonction du nombre de visites que la page reçoit (mesure d'audience de HotBot).</p> <p><i>La catégorisation des résultats*</i>, enfin, crée dynamiquement des dossiers thématiques regroupant les pages recensées.</p> <p>Chaque méthode comporte des points faibles dont les auteurs de pages web et de sites profitent pour se faire classer en tête des pages de résultats.</p>
<p><b>Troncature</b></p>	<p>Utilisée lors de recherches sur des bases de données* via un logiciel documentaire ou un moteur de recherche*, la troncature permet en premier lieu de trouver les variantes morphologiques d'un terme à partir de son radical ou d'une partie seulement de la chaîne de caractères qui le compose. On emploie alors l'astérisque comme suit : « hyper* » permettra d'obtenir des résultats à partir des termes « hyperlien », « hyperliens », « hypertexte », etc.</p> <p>Le logiciel documentaire BCDI utilise le tiret.</p> <p>L'emploi du point d'interrogation permet quant à lui de masquer une lettre dans une chaîne de caractères, par exemple dans « ?chat » lorsque deux orthographes sont possibles (« chat » ou « tchat »).</p>
<p><b>Type d'information</b></p>	<p>L'évaluation* de l'information porte en partie sur l'intention qui est à l'origine de sa production et de sa communication. Il s'agit dès lors de s'intéresser à la source de cette information afin de tenter de déterminer quel type de discours (politique, promotionnel, vulgarisateur, etc.) influence son contenu. On dira ainsi qu'une source de type politique produit telle information afin d'influencer l'opinion, qu'une source journalistique produit telle information afin d'informer sur l'actualité mais également afin d'exprimer telle opinion, qu'une source scientifique et technique produit telle information (I.S.T.) afin de transmettre un savoir, etc.</p> <p>Les informations peuvent encore relever de types confessionnel, promotionnel, éducatif, culturel, personnel, etc. La prise de conscience de cette relation entre source et information facilite l'évaluation de celle-ci, en tant qu'elle questionne un rapport à la vérité.</p>

## URL

L'URL, ou *Uniform Resource Locator*, est encore appelée « adresse Web » ou « adresse universelle ». C'est une dénomination unique qui est exploitée par les navigateurs et qui permet à l'utilisateur de localiser une ressource électronique hébergée sur un serveur distant connecté au réseau Internet.

Lorsque la ressource est consultée, l'adresse apparaît généralement dans la « barre d'adresse » placée en haut de l'écran. C'est également dans ce champ qu'elle peut être saisie afin de mobiliser le navigateur pour l'atteindre.

L'URL est constitué d'un ensemble structuré d'éléments regroupés en quatre zones indiquant le chemin d'accès de la ressource. On peut rendre compte de cette structure de base comme suit : protocole://serveur.extension/répertoire/document.extension.

Le préfixe de l'adresse indique en premier lieu le protocole informatique propre à chaque type d'accès à la ressource et de transfert des données (ex. http:// pour *Hyper Text Transfert Protocol*). Vient ensuite un nom de domaine (nom du site ou identifiant du serveur) suivi de son extension, qui peut être un code géographique (ex. : .be pour « Belgique ») ou thématique (ex. : .gouv pour « gouvernement »). La zone suivante précise le chemin d'accès du fichier visé dans l'arborescence du site qui l'héberge (répertoire/sous répertoire). Enfin apparaît le nom du fichier accolé à une extension précisant son format (ex. : .html).

Lors d'une requête\* effectuée à partir d'un outil de recherche en ligne, l'URL apparaît pour chaque résultat\* obtenu sous la forme d'un hyper-lien (voir Hypertexte\*).

Cette adresse universelle permet de référencer toute ressource électronique jugée pertinente (Voir Référence bibliographique\*).

## Variabilité

La variabilité est l'un des aspects de l'instabilité qui caractérise le document numérique en ligne\*. Des trois composantes organisant le document, le support, le contenu et la structure, c'est cette dernière qui est responsable de la grande variété des formes que peut revêtir un document. La plasticité du support\* Internet autorise et facilite par ailleurs 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 forme, l'aspect et même l'organisation interne du document.

La variabilité du document peut ainsi résulter de causes soit automatiques (navigateur, charte graphique) soit humaines (choix du créateur de la page).

## Documentographie sommaire utilisée pour la rédaction du lexique

- Bibliothèque nationale de France. Glossaire du site web de la BNF [en ligne]. Site de la Bibliothèque nationale de France, 2005. Mise à jour le 12 juin 2007 [réf. du 29-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.bnf.fr/pages/zNavigat/frame/glossaire.htm>
- Boulogne, Arlette (Dir.). *Vocabulaire de la documentation*. ADBS, 2004. 334 p.
- Cacaly Serge *et al.* *Dictionnaire de l'information*. 2<sup>ème</sup> éd., Nathan, 2006. 274 p.
- Duplessis, Pascal et Ballarini-Santonocito, Ivana. Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes [en ligne]. SavoirsCDI, site du CNDP, 2007 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://savoircdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm#auteur>
- Goguey, Eric. Dictionnaire de l'informatique et d'Internet [en ligne]. Site de ressources de Eric Goguey, 1999-2006 [réf. du 28-06-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.dicofr.com/cgi-bin/n.pl/dicofr/firstchar/a>
- Lamizet, Bernard et Silem, Ahmed (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication*. Ellipses, 1997. 590 p.
- Passerieux, Catherine et Verreault, Lucie. Glossaire [en ligne]. Service des bibliothèques de l'UQAM, 2006. Mise à jour le 12-01-2006 [réf. du 29-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences\\_humaines/module0/glossaire.html](http://www.bibliotheques.uqam.ca/InfoSphere/sciences_humaines/module0/glossaire.html)
- Quaire, Françoise. Glossaire du chercheur internet [en ligne]. Site de ressources de Bruno Bernard Simon, 2001. Mise à jour 20-05-2001 [réf. du 29-06-2007]. Disponible à l'adresse : <http://www.bbs-consultant.net/IMG/pdf/glossaire.pdf>
- SCD Université Rennes 2, URFIST Bretagne-Pays de Loire. Guide de méthodologie documentaire [en ligne]. Site du Service Commun de Documentation de l'Université de Rennes 2, 2004 [réf. du 29-06-2007]. Disponible sur Internet : [http://www.uhb.fr/scd/Methodoc\\_lexique.htm](http://www.uhb.fr/scd/Methodoc_lexique.htm)