



Enseigner une notion info-documentaire : la notion de source

Laurence Doudou

► **To cite this version:**

Laurence Doudou. Enseigner une notion info-documentaire : la notion de source. Education. 2015.
<dumas-01258203>

HAL Id: dumas-01258203

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01258203>

Submitted on 18 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation

Toulouse Midi-Pyrénées

Université Toulouse Jean-Jaurès

Enseigner une notion info-documentaire

La notion de source

Mémoire présenté par Laurence DOUDOU
Pour l'obtention du Master 2 MEEF
Parcours : Documentation

Sous la direction d'André TRICOT, Professeur en psychologie, Responsable de la structure fédérative de Recherche « Apprentissage, Enseignement, Formation », Responsable de l'axe de recherche « Métacognitions, Motivations, Apprentissages » au CLLE - Laboratoire Travail & Cognition UMR 5263 CNRS - EPHE - Université Toulouse 2.

Remerciements

Je souhaite avant tout adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes ayant contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je commencerai par remercier monsieur André Tricot qui, en tant que directeur de mémoire, m'a aidée et soutenue tout au long de mon parcours en master MEEF 1 et 2 documentation. Je suis aussi très reconnaissante envers tous les collégiens qui ont participé à ma recherche et sans qui rien n'aurait pu commencer. Je clôturerai mes remerciements avec une pensée toute particulière pour Danielle et Karine, qui m'ont aidée dans l'élaboration et dans la finition de ce mémoire.

Résumé

« La transposition didactique, passage du savoir savant au savoir enseigné, se base sur la nécessité d'un enseignement en se demandant à chaque instant pourquoi tel savoir, savoir-faire ou savoir-être vaut d'être enseigné. (Chevallard 1985). »

Objectifs : Ce mémoire est consacré au concept info-documentaire de «source». L'étude se centre plus précisément sur l'enseignement de ce concept auprès de collégiens et sur l'impact de cet enseignement sur ces derniers. En cela, l'élaboration d'une définition du concept de « source » par des élèves en a été l'objectif principal. En second lieu, l'impact de l'apprentissage issu de la tâche de définition a été étudié. Enfin le sentiment de confiance que les élèves accordaient en leurs compétences d'évaluation de l'information a été analysé.

Population : L'échantillon s'est composé de 125 élèves, scolarisés dans un collège de banlieue Toulousaine. Les élèves ont entre 11 et 13 ans et sont issus de milieux socio-culturels variés.

Méthode : Une transposition didactique a été entreprise afin de construire les bases de la conception de l'enseignement. En cela, les élèves ont été divisés en deux groupes A et B et la séance de conceptualisation a été proposée au groupe A uniquement. L'impact de l'apprentissage a ensuite été étudié au moyen d'une analyse d'une trace demandée, à savoir « donner une définition du concept de source ». Enfin, le sentiment de confiance que les élèves issus des deux groupes accordaient en leurs compétences d'évaluation de l'information a été analysé au moyen d'un questionnaire d'auto-évaluation.

Résultats : Concernant l'impact de l'apprentissage, une partie du groupe A est parvenue à intégrer des connaissances déclaratives en complétant des connaissances antérieures. Il a également été démontré que le groupe A, ayant participé à la séance de conceptualisation, s'estime plus compétent dans l'évaluation de l'information.

Mots-clés : compétence, crédibilité, fiabilité, évaluation de l'information, source.

Sommaire

Remerciements	1
Résumé	2
Sommaire	3
Introduction	5
1 Didactisation et documentation : État de la question	7
1.1 La transposition didactique.....	7
1.1.1 Écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés	7
1.2 Documentation et transposition didactique	9
1.2.1 La documentation comme discipline.....	9
1.3 La construction d'un curriculum en documentation	10
1.3.1 Des contenus difficilement identifiés	11
1.3.2 Un enseignement disparate et inadapté	11
1.3.3 Un enseignement méthodologique	13
1.4 Curriculum et référentiel	13
1.4.1 La construction d'une progression en Info-documentation dans le secondaire	14
1.4.2 Les notions et concepts établis	15
1.4.3 Intégration dans les apprentissages	16
1.5 Enseigner la notion de source	16
1.5.1 Les connaissances naïves	17
1.5.2 Les pratiques informationnelles juvéniles	17
1.5.3 Les compétences associées à la notion de source.....	18
2 Méthodologie	20
2.1 Le travail de transposition didactique.....	20
2.1.1 La variété des conceptions	20
2.1.2 Définition du savoir scolaire	22
2.1.3 La relation avec d'autres concepts	22
2.2 Planification de l'enseignement.....	24
2.2.1 Les contraintes institutionnelles	24
2.2.2 Élaboration de l'enseignement.....	25
2.2.3 Caractérisation du champ notionnel	26
2.2.4 Objectifs pédagogiques	27
2.2.5 Tâches et scénario pédagogique	27
2.3 Échantillon.....	29
2.4 Procédure	29

2. 4. 1 Groupe A : Pré- test et Post-tests 1 et 2.....	30
2. 4. 2 Groupe A et B: auto-évaluation.....	30
3 Résultats	32
3. 1 Pré-test et Post-tests.....	32
3. 1. 1 Erreurs récurrentes : représentations erronées.....	32
3. 1. 2 Représentations incomplètes	35
3. 2 Auto-évaluation	37
3. 2. 1 Analyse des questions au détail.....	38
4 Discussion et implications professionnelles.....	40
4. 1 Modifications des représentations	40
4. 1. 1 Importance de la tâche.....	41
4. 1. 2 Importance des exemples	41
4. 2 Auto-évaluation et sentiment de confiance	42
4. 3 Les enjeux des apprentissages	43
Conclusion.....	44
Bibliographie.....	45
Annexe 1 : Séquence	50
Annexe 2 Fiche exercice élèves	53
Annexe 3 Tâche de définition	54
Annexe 4 Questionnaire d'auto-évaluation.....	55

Introduction

Il est commun qu'un enseignant demande à ses élèves, dans le cadre d'un exposé ou autre travail de recherche de « vérifier ses sources » ou de « de croiser ses sources ». La notion de source est commune et employée de manière récurrente dans les travaux de recherche. Cette notion s'avère être déterminante dans le sens où elle est passée dans le vocabulaire scolaire de manière commune et occupe une place importante dans un contexte d'utilisation croissante des nouvelles technologies de l'information et de surabondance informationnelle. Le terme de source apparaît être un savoir de référence dans les sciences de l'information et de la communication, savoir repris par la documentation.

La documentation occupe une place particulière au sein du système scolaire français. Elle n'apparaît pas être en effet une discipline au même titre que les mathématiques, l'histoire-géographie ou encore le français par exemple. La didactique dans le domaine de la documentation est un sujet récent et la montée des nouvelles technologies de l'information et de la communication amène à se questionner sur son enseignement dans les établissements scolaires. Nous pouvons nous demander de ce fait ce qu'est réellement l'enseignement de la documentation. De quelle manière est-il possible en effet d'enseigner ses concepts fondateurs? L'objectif de ce mémoire est de s'interroger sur la manière d'enseigner une connaissance déclarative en documentation et dans un second temps, de questionner l'impact des apprentissages afin de voir en quoi ce concept est central dans la discipline.

En ce qui concerne le concept de source, il est essentiel de le clarifier en amont de sa mise en œuvre scolaire, en tant que savoir de référence mais aussi en tant que savoir scolaire. Dans un premier temps, la question de la transposition nécessaire à toute discipline scolaire sera abordée ainsi que le rapport particulier existant entre transposition didactique et documentation. Nous nous interrogerons ensuite sur la manière de concevoir un enseignement afin de faire acquérir aux élèves une connaissance déclarative explicite. Une transposition didactique du concept de source sera entreprise ce qui nous permettra d'élaborer un scénario pédagogique dont l'objectif sera de construire une définition du concept.

Nous étudierons par la suite la capacité à conceptualiser des élèves. Afin de mesurer l'impact des apprentissages déclaratifs, deux analyses seront entreprises dans ce mémoire. Pour commencer, il s'agira de mesurer l'écart des connaissances chez les élèves avant et après les apprentissages conceptuels au travers d'une analyse des traces écrites demandées avant et après la séance de conceptualisation.

Nous analyserons de plus l'impact de l'enseignement en comparant le groupe d'élèves ayant participé à la séance et un second groupe n'y ayant pas participé. À l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation¹, la confiance qu'ils accordent dans leurs capacités à évaluer l'information sera comparée entre les deux groupes.

Les résultats de ces deux expériences seront présentés afin de pouvoir les discuter et commenter.

Enfin, la dimension professionnelle sera abordée afin de mettre en exergue les effets de cette étude sur la profession de documentaliste et sur les enjeux de ces apprentissages.

¹ Adaptation de la « Source Evaluation Self-EfficacyScale » (Andreassen, R., & Bråten, I. 2013).

1 Didactisation et documentation : État de la question

1.1 La transposition didactique

La transposition est un concept central des travaux en didactique des disciplines scolaires. La paternité de ce terme est attribuée à Verret (1975), sa diffusion en est essentiellement assurée par Chevallard (1985). D'après Chevallard, la transposition didactique représenterait un objet de savoir, se transformant à un objet à enseigner pour devenir un objet d'enseignement. Il s'agit du passage du « *savoir savant* » au « *savoir à enseigner* », l'objectif étant de rendre le savoir enseignable afin qu'il devienne « *savoir enseigné* ».

Le savoir à enseigner est alors un texte produit par une institution qui a pour mission de réaliser la transposition didactique. C'est un texte qui décrit et définit le savoir devant être enseigné selon le niveau de la classe et qui se découpe en différents domaines, secteurs, sous formats de séquences. En second lieu, ces savoirs deviennent des savoirs enseignés lorsque les enseignants se les approprient et organisent des séquences d'enseignement à partir des programmes qui ont été produits lors de la transposition didactique externe. Il s'agit à ce niveau d'une transposition didactique interne.

1.1.1 Écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés

Roland Charnay évoque l'analphabétisme mathématique atypique dans la mesure où, de l'école primaire jusqu'au lycée, un individu dispose d'un millier d'heures d'enseignement des mathématiques. De plus, celui-ci rappelle qu'il est fréquent d'oublier les théorèmes appris au cours de la scolarité ainsi que d'ignorer réellement ce que sont les mathématiques en tant que sciences. Il existe un grand écart entre les mathématiques scolaires et les mathématiques dures. Charnay évoque un écart majeur entre les mathématiciens, leurs objets de travail ainsi que leurs outils et méthodes et l'enseignement des mathématiques scolaires, en collège et lycée (Charney 1995). Selon Alain Bouvier, le travail du mathématicien se résume à « Poser et résoudre des problèmes, constituer des preuves et les démanteler pour obtenir des réfutations et démontrer des conjectures ». Une fois la preuve établie, le travail du mathématicien devient celui de la formalisation afin de la soumettre à la communauté des mathématiciens (Bouvier 2001).

Yves Chevallard explique cet écart en partie par une double contrainte, une « dépersonnalisation » ainsi qu'une « décontextualisation ». Cette formalisation fait intervenir une démonstration exclue de son contexte de base, la résolution d'un problème. Ici est élaboré un nouveau savoir, détaché de ses impasses, du contexte particulier dans lequel il a été créé. Si cet effacement est produit, c'est qu'il représente la « rigueur » attendue des mathématiques de nos jours. Une science exacte qui ne se trompe jamais, où un théorème qui permet de résoudre la totalité des problèmes sans possibilité de se tromper. Charnay parle alors d'un type de rigueur correspondant à la vision des mathématiques, éloigné de la réalité et du contexte de « désordre » ou probabilité dans lesquels les théorèmes apparaissent.

Une question peut être alors posée : est-il possible de confronter les élèves au travail réel du mathématicien? La réforme des mathématiques scolaires témoigne de l'importance de l'écart entre mathématiques scolaires et mathématiques universitaires. Réforme datant des années 70, accompagnée par le développement de la didactique des mathématiques. Alain Schillinger, agrégé d'éducation musicale et de chant choral à Lyon aborde la question de la transposition dans le domaine de la musique et de l'éducation musicale. Selon lui, le savoir savant d'origine (concept de musique) ne sous-entend pas savoirs scolaires. Ces deux notions sont très différentes. Le but de l'éducation musicale dans le secondaire n'est pas de véritablement enseigner la musique mais plutôt de « valoriser une éducation musicale ». De plus, il existe une différence importante entre l'enseignement musical du secondaire et celui présenté dans les écoles de musique (Schillinger 1995).

Enfin, à propos de la transposition didactique en français, la question de la transposition de diverses notions en français telles que le romantisme, la métaphore, la rhétorique ou encore l'argumentation en amont est abordée dans son contexte de transposition. Trois champs disciplinaires (rhétorique, argumentation, histoire littéraire) sont analysés à partir de leur situation historique jusqu'à leur place dans les dernières instructions officielles. Les auteurs y évoquent à partir d'un historique les savoirs d'origine tels que la rhétorique et leurs évolutions dans la société moderne du fait de l'apparition de nouvelles disciplines (sciences du langage et sciences humaines au 20^e siècle) obligeant à une cohabitation et rendant dès lors plus difficiles les travaux de didactisation pour la discipline scolaire (Fournier, Lancray-Javal, Veck 1990)

1. 2 Documentation et transposition didactique

Après avoir constaté un écart majeur entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires dans différentes disciplines, il est essentiel de rattacher ce phénomène à la documentation. Tout d'abord, la question disciplinaire est posée. Divers travaux ont été menés au sujet la didactisation en documentation qui occupe une place particulière au sein du système scolaire du fait d'absence de disciplinarisation.

1. 2. 1 La documentation comme discipline

La notion d'interdisciplinarité présente en documentation est abordée par divers chercheurs. Selon Muriel Frish, la documentation doit aller au-delà de ce principe d'interdisciplinarité en se concentrant sur son enseignement (Frish 2007). Celle-ci reprend la description de Michel Develay qui définit la discipline comme étant « constituée de savoirs qui vieillissent et qu'il convient de renouveler, parmi un ensemble de connaissances perpétuellement en évolution. » Selon Develay, la discipline est définie par des objets spécifiques, des savoirs déclaratifs et procéduraux à s'approprier et à maîtriser ainsi qu'une matrice permettant de la considérer comme une unité épistémologique. Ces éléments la rendent donc cohérente. La discipline est aussi constituée d'un ensemble de notions en réseau et d'un ensemble de compétences méthodologiques (Develay 1992).

Frish quant à elle définit une discipline scolaire selon un ensemble de critères spécifiques tels que son histoire, l'évolution de sa terminologie, sa référence à un savoir savant en rapport avec le champ disciplinaire de référence, ses pratiques sociales, son champ universitaire et sa formation. La disciplinaire scolaire est confrontée à la question de la didactisation (question de la transposition, réflexion sur les contenus) afin de posséder ses caractéristiques propres (méthodes, démarches, spécificités), ses contenus (savoirs, savoir-faire, capacité) et ses objectifs (finalité, projets, missions, programmes, quels savoirs, quelles notions..).

En ce qui concerne la documentation, l'auteure l'inscrit pour le moment dans les pratiques sociales de référence, ce qui, d'après Martinand indique que les activités scolaires se réfèrent à des pratiques sociales réelles comme la technologie par exemple, à l'instar des mathématiques ou de l'histoire, représentées par un domaine universitaire (Martinand 1989).

Frish compare de la même manière la documentation à l'éducation physique et sportive dans son article, l'associant ainsi à une discipline praxique. La documentation appartient à la catégorie des disciplines qui ne sont pas représentées par un savoir universitaire comme les mathématiques ou l'histoire, car issue de pratiques sociales ce qui peut par la suite les confronter à des « difficultés d'ordre épistémologique ». Pourtant, l'E.P.S pour se construire a bâti sa discipline selon plusieurs champs qu'étaient la biologie, la sociologie, la physique, les sciences mécaniques (les STAPS, sciences et techniques des activités physiques et sportives s'y réfèrent). La documentation a alors un point commun avec cette discipline dans la mesure où ses pratiques sont aussi issues de différentes disciplines scientifiques telles que la bibliologie et la bibliothéconomie ainsi que des savoirs empruntés à la théorie de la communication ou la sociologie de la lecture par exemple. L'auteur évoque ainsi un « problème de cohérence interne » commun aux deux disciplines. La documentation, même si elle peut être caractérisée en priorité par « du faire » peut tout à fait devenir une discipline scolaire au même titre que l'E.P.S. L'auteure évoque cependant un point récurrent, le contenu didactique : avant de construire une discipline, il est essentiel d'avoir un contenu pédagogique, une didactique cohérente. En effet, que l'on milite ou non pour la création d'une discipline à part entière, la construction de contenus pédagogiques, disciplinaires et didactiques s'avère nécessaire.

1. 3 La construction d'un curriculum en documentation

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République en 2012 rappelle que les compétences info-documentaires sont indispensables dans la société de l'information. Elles constituent des objectifs à atteindre pour permettre aux élèves de pouvoir évoluer. Les conditions de mise en œuvre demeurent néanmoins relativement floues. Dans les années 90, avec la création du CAPES, certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré en documentation, et l'apport d'un contenu didactique en documentation, une réflexion émerge autour des apprentissages documentaires. Le certifié, dans sa profession, peut s'appuyer sur des savoirs de référence. La question des contenus didactiques apparaît et divers colloques et réunions réfléchissent à une structuration des apprentissages, par exemple, lors du Congrès de Marseille en 1993 où Yves Le Coadic et Gérard Losfeld, s'interrogent sur diverses structures de contenus scientifiques. La profession réfléchit à l'enseignement de la documentation et sur les apprentissages documentaires en filiation avec les sciences de

l'éducation et de l'information. Un véritable questionnement sur la didactisation et sur la pédagogie émerge peu à peu.

En 1997, un référentiel qui dépasse la simple démarche procédurale est créé par la FADBEN. Chaque compétence y est accompagnée d'un savoir de référence. Dans la même logique de construction des savoirs info-documentaires autour de concepts, ceux de source, de référence, de document et de condensation de l'information sont définis. Cette démarche innovante vise à établir une base de référence pour construire un enseignement solide à l'aide d'une meilleure prise en compte des capacités de l'élève, et distinction entre initiation, sensibilisation et formation (Charbonnier 1997).

Désormais, plus encore, l'inscription de l'éducation aux médias et à l'information dans la loi depuis 2012 et la réaffirmation du statut d'enseignant des professeurs documentalistes à travers le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en 2013 questionnent la place des apprentissages info-documentaires dans le secondaire et la place du professeur documentaliste dans les enseignements.

1. 3. 1 Des contenus difficilement identifiés

Les contenus en info-documentation ne sont pas encore clairement définis. Institutionnellement, il existe en effet un profond manque de clarté quant à l'enseignement des compétences info-documentaires et le lien entre le professionnel et le champ d'enseignement du professeur documentaliste n'est pas toujours évident. Il n'existe pour le moment pas de programme formel dans le secondaire pour l'info-documentation. Les apprentissages sont ponctuels, malgré la création de documents aidant à son enseignement, tels que le PACIFI, parcours de formation à la culture de l'information ou encore le B2I, brevet informatique et internet, document intégré au Socle Commun, document de référence permettant l'enseignement des compétences info-documentaires dans le secondaire.

1. 3. 2 Un enseignement disparate et inadapté

Florian Reynaud, président de la FADBEN, Fédération des Enseignants Documentalistes de l'Éducation nationale, aborde la question de l'éducation aux médias et à l'information, évolution de l'éducation aux médias qui relève de l'enseignement info-

documentaire.² Cette éducation regroupe la maîtrise de l'information et non plus seulement l'étude unique de messages issus des médias. Le statut hybride des professeurs documentalistes et les horaires figés rendent difficile la mise en place d'une réelle progression qui est pourtant nécessaire dans l'acquisition continue de compétences en info-documentation. Florian Reynaud y évoque les résultats d'une enquête réalisée dans les enseignements des notions info-documentaires dans le secondaire. Cette enquête révèle une dispersion des apprentissages non uniformes et peu suivis, comme lors de la semaine de la presse uniquement ou focalisés sur un niveau seulement, en 6e, sans suivi par la suite. De plus, il arrive aussi, que les notions enseignées en sixième soient inadaptées, car trop complexes, ou abordées encore par un professeur de discipline trop rapidement ou de façon inadaptée. Ce manque d'uniformité et cette absence de réelle progression est tel que les acquis sont vite oubliés par les élèves. L'absence de clarté, de contextualisation et de suivi empêche en effet d'ancrer de façon solide les apprentissages des élèves qui retrouvent à la fin de leur scolarité des lacunes et une formation à la culture informationnelle incomplète et inachevée.

Le manque de formalisation dans le secondaire est mis en exergue dans le chapitre 5 de « vers un curriculum en information-documentation » ce qui n'est que la suite d'un manque de cohésion débutant dès le premier cycle. Un premier état des lieux de l'information-documentation dans le premier degré a été réalisé par la FADBEN, dans les écoles primaires et maternelles. Il existe en effet des enseignements établis et des apprentissages chez les élèves avant leur entrée dans le secondaire. Dès la petite section de maternelle, les notions de document et de supports sont abordées lorsque les élèves apprennent à reconnaître des supports écrits utilisés en classe et à distinguer les livres des autres supports. Ils découvrent aussi les notions de structure du document, au-delà du support tandis qu'en grande section, les distinctions entre les différents types d'écrits et leurs différentes fonctions (journaux, affiches, revues..) sont abordés. Seul le document numérique n'est pas introduit dans les apprentissages en général, du moins, pas de manière formelle et sans réelle continuité se limitant du point de vue informatique ou préventif. Les élèves peuvent utiliser l'ordinateur, pour le traitement de texte cependant dans le cadre du français, et sont sensibilisés aux risques liés à internet dans le cadre d'une instruction civique et morale sans qu'un réel enseignement info-documentaire ne soit cependant apporté.

² Récemment, la FADBEN a contribué activement à l'élaboration du curriculum et son travail a été publié de façon progressive en 11 chapitres, la publication étant intitulée « vers un curriculum en information-documentation ».

L'enseignement dans le primaire reste insuffisant et ne présente pas de réelle continuité, certaines notions étant absentes ou peu approfondies (média, message, information, structure du document, support, type d'information) malgré des débuts encourageants en maternelle. Ce n'est qu'à partir du CE2 en effet que certaines notions en info-documentation sont de nouveau introduites de manière plus explicite avec la notion d'espace informationnel. La recherche d'information n'est cependant pas englobée dans le cadre d'une culture humaniste et d'une pratique culturelle, ce qui pourrait pourtant, comme le rappelle l'auteur être un point d'entrée dans les apprentissages des notions de source ou d'auteur. Ce manque de continuité rend de ce fait l'ensemble non cohérent et ne prépare pas ou peu l'entrée des élèves dans le secondaire.

1. 3. 3 Un enseignement méthodologique

Si la formation existe en elle-même, elle est centrée en général sur les compétences procédurales (savoir interroger un logiciel documentaire, retrouver un livre dans le CDI, savoir utiliser un moteur de recherche, etc.). Son caractère parcellaire et instrumental avec une concentration sur les savoir-faire décontextualisés et l'absence de notion se voit reproché. (Chapron 2012).

Le B2i Collège et Lycée se voit ainsi adressé divers reproches, notamment son aspect centré sur le savoir-faire. En effet, les apprentissages et les enseignements manquent de formalisation et se focalisent sur les aspects méthodologiques. La formation documentaire se confond avec les apprentissages méthodologiques et transversaux, à tel point que les notions n'apparaissent pas de manière autonome (Serres 2005).

1. 4 Curriculum et référentiel

Divers groupes de recherche ont œuvré pour une rationalisation des apprentissages et ont réfléchi à une transposition didactique cohérente et évolutive, comme c'est le cas pour les autres disciplines afin d'aller au-delà des apprentissages informels rencontrés et de construire une véritable progression dans les apprentissages. La FADBEN a élaboré un « Wikinotions » à partir des pratiques pédagogiques des professeurs-documentalistes et des capacités des élèves dans l'assimilation, présentant les notions spécifiques ainsi qu'un référentiel en 1997 (FADBEN 1997).

La qualification de « Curriculum » n'est pas anodine. Il existe en outre une différence entre référentiel et curriculum. Le référentiel de compétences est centré sur la description de savoirs, savoir-faire et savoir-être, pouvant être décrits et observables, ces compétences devant être mises en œuvre dans un contexte particulier, pour une tâche particulière. Le curriculum est quant à lui lié à l'élaboration, en amont, d'un corpus de notions et de savoirs fondamentaux, décliné autour de différents axes et ordonné selon une véritable progression didactique, que l'on ne retrouve pas dans les référentiels. Le curriculum s'appuierait pour sa transposition sur des savoirs savants de références qui seraient les sciences de l'information et de la communication, mais aussi sur les savoirs issus des pratiques sociales et culturelles de références revenant à la culture informationnelle intuitive des élèves ainsi que sur les savoirs découlant des pratiques professionnelles des professeurs documentalistes. (Serres 2005).

Divers groupes ont travaillé à la création du curriculum, dont l'équipe de recherche ERTÉ, Équipe de Recherche en Technologie éducative avec « Culture informationnelle et curriculum documentaire » ainsi que le GRCDI, Groupe de recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information, proposant un état des lieux par exemple de la formation afin d'instaurer un balisage et les bases de la création d'un projet curriculaire. Les divers groupes ont notamment travaillé à la « matrice disciplinaire » de l'info-documentation en partant de ses contenus, ses intentions et ses objectifs. Un rapport a été rédigé en 2003, dans lequel il est possible de retrouver les travaux du groupe ainsi que 12 propositions de balisage. La FADBEN a de plus travaillé avec différents groupes de recherche comme l'ERTE et le GRCDI dans l'élaboration de référentiel en info-documentation avec pour but, la construction d'un véritable curriculum documentaire, parcours progressif en 2007.

1. 4. 1 La construction d'une progression en Info-documentation dans le secondaire

Dans le chapitre 2 de « vers un curriculum en information-documentation » de la FADBEN, 4 références sont énumérées pour la construction du curriculum, à savoir les SIC, la pédagogie, les pratiques professionnelles ainsi que les pratiques informationnelles des élèves. À partir de ces 4 ancrages, le groupe a travaillé sur le curriculum et le chapitre 4 propose une répartition cohérente de ces notions en vue de leur acquisition au travers de la découverte et de l'initiation ainsi que de l'approfondissement de la sixième à la terminale, suivant une

progression qui se veut globale, de la maternelle jusqu'à l'université. Ainsi, un tableau a été réalisé à partir du Wikinotions élaboré par la FADBEN qui présente une organisation des notions par notions organisatrices et associées, des «objectifs en matière de connaissances» et des « compétences attendues ». Ce document servant à la construction d'un curriculum documentaire en articulation avec l'EMI permet d'aborder les notions tout au long de la scolarité de l'élève dans le secondaire, sans interruption. Cette progression, qui ne se tient pas uniquement sur un seul niveau prend de ce fait en compte le développement cognitif de l'enfant, développant et apportant une continuité dans les apports scolaires.

1. 4. 2 Les notions et concepts établis

À partir du Wikinotions et de la progression envisagée par la FADBEN, le curriculum propose une liste de notions essentielles à acquérir dans le chapitre 4. 18 ont été sélectionnées et sont réparties selon les niveaux, avec une continuité ou non au fil de la scolarité de l'élève. Ce schéma ci-dessous est une proposition des notions indispensables qui pourraient être « les objectifs en matière de connaissances » et « les compétences attendues ».

6e	5e	4e	3e	2nde	1re	Tale
document	édition	éditorialisation	base de données	référencement		
document numérique	publication	collection	cloud computing (1)			cloud computing (2)
support	hébergement	numérisation	sécurisation des données			
structure du document (1)		instabilité documentaire		métadonnées		
information	économie de l'information		médiatisation (2)	veille informationnelle		
message	médiatisation (1)		désinformation		web sémantique	
média						
mot-clé (1)	mot-clé (2)		mot-clé (3)		mot-clé (4)	
index (1)			index (2)			
recherche et exploitation (1)	recherche et exploitation (2)	navigation	recherche et exploitation (3)	recherche et exploitation (4)		recherche et exploitation (5)
source						
auteur		droit de l'information (1)		droit de l'information (2)		
référence (1)		architecture de l'information (1)	architecture de l'information (2)	architecture de l'information (3)		
centre de ressources	référence (2)		référence (3)		référence (4)	
bibliothèque	classement	catalogue		bibliographie		indexation
médias sociaux (1)	médias sociaux (2)		médias sociaux (3)	médias sociaux (4)		descripteur

Tableau 1 : chapitre 4 Penser les niveaux scolaires et cognitifs des élèves

La FADBEN évoque alors dans le chapitre 8 une progression dans l'enseignement en EMI suivant quatre champs définis par le GRCDI et à décliner selon les niveaux :

- Environnements informationnels et numériques
- Processus d'information et de documentation
- Recul critique sur les médias, les TIC et l'information
- Responsabilité légale et éthique relative à l'information

1. 4. 3 Intégration dans les apprentissages

Florian Reynaud reprend les occurrences présentes entre le nouveau socle commun et le wikinotions élaboré par la FADBEN relatives aux compétences info-documentaires dans chacun des domaines du socle (communication, langage, document, accès à l'information). Le domaine 2 « outil de recherche et de traitement de l'information ou classement » est celui présentant le plus de notions info-documentaires. L'objectif premier serait alors une meilleure articulation entre le socle et l'intégration des savoirs info-documentaires, en rapport avec la progression. et faire apparaître explicitement la notion de la culture de l'information dans une approche relevant de la culture informationnelle, médiatique et informatique ainsi qu'un réel questionnement de la culture numérique à l'école, peu présente et intégrée dans le système éducatif afin d'amener chacun à les considérer, dans une approche transversale.

Les travaux entrepris par les différents chercheurs démontrent la volonté de définir des apprentissages explicites, à partir de lieux et de ressources didactisées pour une inclusion des savoirs info-documentaires. La documentation et sa didactique sont envisagées afin de travailler à définir une progression cohérente englobant divers formats de connaissances, procédurales et déclaratives, au même titre que les disciplines scolaires. Cette progression a pour particularité d'envisager les méthodes, mais aussi les concepts info-documentaires afin de permettre l'acquisition de compétences durables.

1. 5 Enseigner la notion de source

L'enseignement d'un concept favorise l'acquisition de compétences. Il s'agit, pour les élèves d'un apprentissage explicite et non implicite. Un apprentissage implicite implique un

processus pouvant être passif, permettant d'apprendre sans exercer d'action et ne représentant pas de coût cognitif tandis qu'un apprentissage explicite implique un état actif et coûteux, dans lequel on apprend en fournissant un effort conscient. (Musial, Pradère, Tricot 2012). Le concept choisi étant « source », celui-ci est défini comme faisant partir des 7 notions organisatrices définies par la FADBEN. Il est conseillé de plus dans le tableau de la FADBEN de l'enseigner dès le collège, en 6e.

1. 5. 1 Les connaissances naïves

Les élèves disposent tous de connaissances acquises de manières implicites, appelées connaissances naïves (Musial, Pradère, Tricot 2012). Une étude sur les représentations des élèves au sujet de la notion de source en tant que « le lieu d'énonciation des discours » a eu pour objectif d'étudier les représentations qu'ont les élèves de 6e quant à la notion de source à partir de ce qu'ils entendent par la définition de ce mot, le but étant de mettre en avant les obstacles épistémologiques autour de la source d'information. Il apparaît, après cette étude que les élèves n'ont semble-t-il pas « conscience du travail de création et de mise en forme de l'information et par la même de sa subjectivité ». Les réponses des élèves interrogés ont été analysées grâce à la comptabilisation des occurrences des termes que ceux-ci utilisaient. Les auteurs ont alors fait ressortir parmi ces occurrences le champ sémantique du lieu tel que l'endroit, le lieu, la conjonction de coordination « où » mais aussi les verbes y étant associés tels que piocher, puiser, prendre... Les élèves ont eu pour représentation première de la source, un « lieu détenteur de vérité absolue ». Cette représentation, d'après les auteurs est ce qui constitue un obstacle épistémologique. La source, selon l'élève est simplement disponible et apparaît « ex nihilo ». Cela veut dire, selon les auteurs qu'elle n'a pas d'autres origines que « le lieu où on la trouve ». De plus, les exemples cités sont limités la plupart du temps au moteur de recherche Google, où, encore plus largement, internet (Berment, Brousse, Coda, Malessard 2009).

1. 5. 2 Les pratiques informationnelles juvéniles

Il a été démontré que l'un des problèmes majeurs remarqués chez les élèves est le fait que ceux-ci éprouvent des difficultés, sur un sujet donné à utiliser plusieurs documents émanant

de sources différentes, considérant une seule source trop souvent, un point de vue unique. Avec un seul document, les élèves n'ont pas accès la plupart du temps à toutes les informations nécessaires au traitement d'un sujet donné, voir même, disposent d'informations erronées (AIVASAT)³.

Les jeunes accordent en effet peu d'importance à l'évaluation de l'information et ont une méconnaissance des critères d'évaluation. Ils ont aussi tendance à avoir une confiance trop grande dans les résultats des moteurs de recherche et bien souvent, la facilité d'utilisation d'un site est considérée comme un critère de crédibilité. (Serres 2012).

1. 5. 3 Les compétences associées à la notion de source

Le savoir et l'expertise dans un domaine sont associés, dans les apprentissages en ligne, à l'utilisation des sources pertinentes et à la distinction de critères pertinents pour juger de la fiabilité d'une source. De nombreux étudiants estiment cependant qu'ils ont des difficultés à comprendre ce qui est considéré comme étant la fiabilité d'un site et éprouvent des difficultés à justifier leur évaluation de la fiabilité (Sanchez, Wiley et Goldman 2006). De la même manière, l'étude de Williams et Coles en 2007 a démontré que de nombreux enseignants estimaient qu'ils éprouvaient des difficultés à évaluer la qualité d'une information lors d'une recherche documentaire.

Enfin, les capacités que les enseignants estiment avoir dans l'évaluation de la fiabilité d'une source en lien avec l'importance qu'ils accordent aux caractéristiques de la source lorsqu'ils recherchent une information en ligne dans le domaine de l'éducation ont été étudiées. Un questionnaire d'auto-évaluation de la compétence à utiliser les sources « Source Evaluation Self-Efficacy Scale » (SESES) a ainsi été élaboré afin de pouvoir à l'aide de 5 questions auto-évaluer ses propres compétences dans le domaine de l'évaluation de l'information. (Andreassen et Bråten 2013). Il s'agit d'estimer son sentiment d'auto-efficacité, sentiment concernant les croyances que l'on a de sa propre capacité à réaliser des tâches définies. (Bandura 2007). Nous pouvons nous demander en effet si l'enseignement de la notion peut

³ Outil collaboratif émanant du groupe de Recherche-Formation "Concepts info-documentaires et apprentissages documentaires" de l'Académie de Toulouse.

avoir un impact sur les croyances que les élèves accordent dans leurs compétences à utiliser les sources, un effet positif sur les compétences qu'ils estiment avoir.

L'évaluation de la capacité à élaborer une définition ainsi que l'impact de la séance de conceptualisation concernant le sentiment d'auto-efficacité nous permettra ainsi d'évaluer, de manière plus générale, les effets de l'enseignement d'une connaissance déclarative et explicite chez un public de 6e.

2 Méthodologie

2. 1 Le travail de transposition didactique

Afin de permettre l'enseignement d'une connaissance déclarative explicite, la sélection du concept a été la première étape du travail de transposition didactique interne. Un concept représente une connaissance déclarative générale (loi, théorème) par opposition aux connaissances spécifiques concernant des connaissances particulières liées à des faits et des situations (Kintsch 1998). Il est toujours lié à d'autres concepts et est une abstraction, intrinsèquement lié au langage. Le concept sélectionné s'est avéré être celui de source, au singulier précisément, sources au pluriel pouvant être apparentées au terme plus général de « référence ».

2. 1. 1 La variété des conceptions

L'une des premières difficultés de la recherche a concerné la variété des représentations du concept de source chez les individus. Ainsi, afin de procéder à la démarche de conception, il s'est avéré nécessaire de caractériser le champ notionnel dans un premier temps.

Il est difficile en effet de trouver une définition type et il existe différentes conceptions et représentations du concept de source, comme le montrent les diverses définitions proposées par les professionnels de l'information-documentation :

Le groupe de Recherche-Formation "Concepts info-documentaires et apprentissages documentaires" de l'Académie de Toulouse au travers de l'outil collaboratif « AIVASAT » propose une liste des concepts et notions repérés dans les programmes des disciplines. En ce qui concerne la définition de la notion, l'idée de provenance est mise en exergue :

« Au sens strict, il s'agit de n'importe quel document ou collection de documents. La plupart du temps, le terme de source désigne le document (et la référence de celui-ci) où l'on a trouvé une information pertinente. Cette source est mentionnée quand on rapporte, restitue ou cite cette information. »

En ce qui concerne l'ADBS, Association des professionnels de l'information et de la documentation, la notion de source renvoie à deux autres définitions, la première étant la source principale d'information :

« Source(s) d'où l'on extrait des informations à faire figurer dans chaque élément ou zone de la description bibliographique tandis que la seconde nous renvoie à « ressource d'information » : Personnes-ressources ou moyens sur tout support qui fournissent des informations pouvant être utilisées en réponse à des demandes »⁴

La définition de Cacaly et de Le Coadic, insiste sur la provenance de l'information que celle-ci soit créée ou diffusée, qu'il s'agisse au final d'une source primaire ou non, la différence n'étant pas précisée dans la définition :

« Lieu de production ou de diffusion d'informations explicites, inédites ou tacites. Les sources d'information peuvent être internes ou externes à l'organisme. Ce peut être des individus (sources orales), des organismes ou encore la production documentaire émanant de ceux-ci ou des sources d'information (dépêches de presse, sites web..). De nombreuses sources d'information font l'objet de répertoires. »⁵

Pascal Duplessis quant à lui s'intéresse plus spécifiquement aux intentions des personnes ou organismes à l'origine de la source avant tout :

« Dans son emploi singulier, la source désigne une catégorie d'intérêts, une classe ou un groupe d'acteurs sociaux caractérisés par un regard particulier sur le monde et produisant un discours identifiable à des fins propres. On citera par exemple les institutions publiques, les organes de presse ou les partis politiques. »⁶

Enfin, la définition de la FADBEN, propose une définition non pas en tant que savoir de référence mais découlant d'une transposition interne visant un niveau débutant. La définition proposée m'a parue adéquate car elle rassemble les deux idées principales de ce qu'il est important de savoir lorsque l'on évoque une source, c'est à dire l'origine ainsi que l'intention :

⁴Définition issue du Vocabulaire de la documentation de l'ADBS.

⁵Définition issue du Dictionnaire de l'information dirigé par Cacaly S.

⁶ Définition issue du Petit lexique de 50 concepts info-documentaires de Duplessis P.

« La source est constituée des acteurs (personnes ou organisme) qui sont à l'origine de l'information considérée. Elle permet d'identifier le type d'information (journalistique, scientifique, promotionnelle, etc.) produit et d'estimer sa validité. »⁷

2. 1. 2 Définition du savoir scolaire

À partir des savoirs de références évoqués et de la démarche de transposition établie par la FADBEN, la décision de retenir avant tout l'idée de provenance de l'information, en faisant référence à l'idée d'origine de l'information a été prise. L'objectif final est centré sur le fait qu'il est nécessaire de s'interroger sur l'origine de l'information et ainsi être conscient que lors de la lecture d'articles par exemple, la source évoquée peut avoir pris la décision de sélectionner une partie seulement de l'information de base, voire de modifier l'information à des fins qui lui sont propres.

Au cœur de la transposition didactique, une sélection des caractéristiques propres à la notion a permis de bâtir une définition :

« La source se caractérise par les acteurs (auteur(s), organisme(s), collectif(s)...) qui produisent ou diffusent une information. Selon les intentions de la source, les informations ne seront ni sélectionnées, ni communiquées de la même manière. »

2. 1. 3 La relation avec d'autres concepts

Des conditions sont indispensables à l'acquisition du concept. Les élèves dans ces apprentissages de l'abstraction devront définir les principales caractéristiques de divers concepts, dépassant celui de source. La conceptualisation repose sur la perception de propriétés communes et différentielles. Un concept se caractérise par des relations internes entre des éléments constitutifs (structure interne) et des relations externes qui le lient à d'autres concepts. (Musial, Pradère, Tricot 2012). Comme nous avons pu le voir, le concept de « source » est lié au langage et est inévitablement en relation avec d'autres concepts. En suivant le schéma de

⁷Définition issue du Wikinotions de la FADBEN.

Pascal Duplessis, nous retrouvons les concepts d'information, de discours et d'évaluation de la source par exemple.

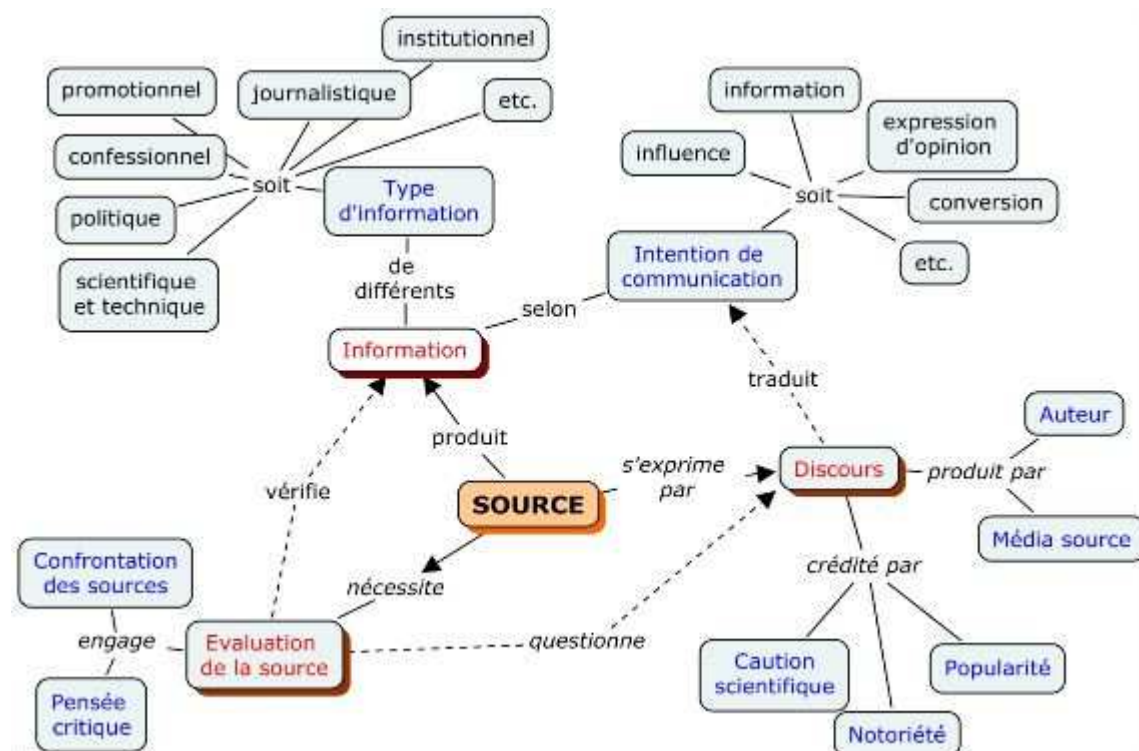


Figure 1 : Duplessis P. Fiche concept Source

En 2007, le groupe FADBEN ayant travaillé sur les diverses notions info-documentaires comme nous avons pu le voir antérieurement a caractérisé la notion de source en tant que notion organisatrice. Le groupe a alors aussi associé diverses notions en découlant, à savoir, auteur, référence et recherche d'information, bibliographie, discours, édition, nature de la source, statut de la source, validité de la source.

À partir des notions organisatrices et de la carte mentale de Pascal Duplessis, il a été possible d'établir un champ notionnel corrélé au concept de source qui a été abordé lors de l'enseignement de la notion :

- Auteur : Individu ou collectif d'individus qui a la paternité sur une œuvre de l'esprit⁸

⁸ Définition issue du Wikinotions de la FADBEN, niveau de formulation débutant.

- Information : Produit de la mise en forme d'un élément de connaissance transmis par un message a en effet fait l'objet d'un enseignement lors de l'éducation aux médias et à l'information ⁹
- Document : Le document est un ensemble constitué d'un support matériel sur lequel sont inscrites des informations. Il est créé par un ou plusieurs auteur(s).¹⁰

2. 2 Planification de l'enseignement

2. 2. 1 Les contraintes institutionnelles

Concernant les compétences définies par les programmes institutionnels que les élèves doivent acquérir durant leur scolarité, le B2i, document de référence dans les programmes scolaires en collège reprend à plusieurs reprises la notion de source, la rattachant à différentes compétences. La première évocation du concept est dans le domaine 2 :

« Adopter une attitude responsable » sous domaine *« Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement »*.

L'élève doit être compétent dans le fait de comparer des sources différentes et recouper les informations. La notion est reprise dans le domaine 4 :

« S'informer, se documenter » sous domaine *« Identifier, trier et évaluer ses sources »*.

La compétence associée est de savoir relever des éléments permettant de connaître l'origine et d'évaluer la fiabilité/validité de l'information. De la même manière, Florian Reynaud met en exergue la nécessité d'apporter un enseignement adapté au niveau cognitif de l'élève lors des apprentissages et de l'enseignement de la validation de l'information. Ces apprentissages en effet peuvent présenter des systèmes de logique de comparaison et de système de références combinées. Ces opérations sont trop complexes cependant pour des enfants ayant moins de 14-

⁹ Définition issue du Wikinotions de la FADBEN, niveau de formulation débutant.

¹⁰ Définition issue du Wikinotions de la FADBEN, niveau de formulation débutant.

15 ans. Le croisement des sources et leur évaluation ne pourra se faire sans que les élèves ne distinguent et ne soient au clair avec les différentes notions évoquées antérieurement.

Dans un second temps, le curriculum proposé par la FADBEN introduit la notion de source dans la partie intitulée « Environnements informationnels et numériques » et la compétence associée à la notion de source en 6^o est de pouvoir identifier l'auteur et l'éditeur d'un ouvrage et l'auteur d'un article de périodique et d'une page web. L'idée est de s'assurer qu'ils acquièrent les notions d'auteur et de références avant d'approfondir la notion de source. La distinction entre auteur et source s'avère nécessaire pour être capable d'identifier la source d'un site web qui peut ne pas se limiter à un simple auteur. Les concepts de source et d'auteur sont en effet relativement proches, souvent confondus, cependant, la simple qualification et repérage de l'auteur ne paraît pas être suffisant. Il semble en effet important dès la sixième de dépasser le simple questionnement autour de l'auteur et une initiation à la notion de source peut être mise en place afin de prolonger cet enseignement de façon progressive sur les autres niveaux.

2. 2. 2 Élaboration de l'enseignement

Une séquence¹¹ a été envisagée afin de permettre l'acquisition de la notion. La séquence est composée d'une séance de 55 minutes en classe entière guidée par le professeur documentaliste. Définir le concept en a été l'objectif final. Les élèves devaient être capables de conceptualiser la notion de source par un mécanisme de prise de conscience. À partir d'une approche inductive, les élèves ont été mis en situation d'étude de cas particuliers et confrontés à divers problèmes afin d'aboutir progressivement une conceptualisation. En ce qui concerne la conceptualisation, il s'agit de l'élaboration d'un concept, de son processus d'élaboration par un individu. Ce processus n'est pas rattaché à une situation particulière, mais il s'agit de l'élaboration d'une connaissance pérenne et générale, mobilisable dans diverses situations. (Musial, Pradère, Tricot 2012)

Une notion se décompose en trois éléments : une étiquette (mot qui désigne la notion), des attributs (caractéristiques essentielles et secondaires de la notion qui permettent de

¹¹ Annexe 1

l'identifier) et des exemples et contre-exemples afin de permettre à l'élève d'être capable de construire la notion à l'aide de comparaisons ainsi que d'oppositions (Barth 1993).

2. 2. 3 Caractérisation du champ notionnel

Le scénario pédagogique est essentiel pour engendrer les apprentissages. Les connaissances déclaratives et procédurales présentées dans le tableau ci-dessous sont nécessaires à l'acquisition de compétences destinées à l'évaluation de la fiabilité d'une information.

Dans ce tableau sont rassemblés les formats de connaissances sélectionnés que les élèves ont dû assimiler lors de la séance afin d'être compétents dans la notion, le tableau étant gradué, du plus général au plus précis, de haut en bas. Parmi les quatre formats de connaissances, deux se rattachent à des états, concepts et représentations à savoir les connaissances déclaratives tandis que deux autres se rattachent aux procédures, méthodes et savoir-faire, connaissances procédurales. Ainsi, un format de connaissance déclaratif, à savoir, l'auteur a été mis en parallèle avec d'autres connaissances déclaratives de même niveau. Une catégorie plus générale, la source, a été par la suite définie pour ensuite définir les formats procéduraux au regard des connaissances déclaratives.

Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales
Auteur	Repérer l'auteur d'un site
Crédibilité/Autorité	Analyser la crédibilité et l'autorité d'un auteur
Source	Repérer la source d'une information lorsqu'elle ne présente pas d'auteur
Source institutionnelle, personnelle, commerciale	Définir le type de source, son autorité, sa crédibilité et son intention

Tableau 2 : Champ notionnel

2. 2. 4 Objectifs pédagogiques

Afin de définir des objectifs précis d'enseignement, les problèmes que les élèves pouvaient rencontrer lors d'une recherche d'information en ligne ont été mis en exergue. Lorsque ceux-ci trouvent un document lors d'une recherche documentaire, divers problèmes liés à la notion de source peuvent en effet apparaître lors de la consultation du document. Les élèves doivent en effet être capables de s'interroger sur la fiabilité et la crédibilité de celui-ci en se concentrant en premier lieu sur la crédibilité et l'autorité de la source. Ce questionnement doit devenir un réflexe premier lors de la lecture d'un document trouvé. S'il n'existe pas de règles précises propres à l'évaluation d'une source, certains réflexes, notamment questionnement de la provenance s'avèrent être une nécessité.

Lors d'une recherche d'information, la sélection d'un document doit en effet répondre à différents critères, à savoir, la fiabilité, la facilité d'accès ou encore la pertinence par exemple. La fiabilité se définit comme le taux de confiance que l'on peut accorder à un document en fonction de la crédibilité et de l'expertise de son auteur, ainsi que du caractère vérifiable et exact de l'information proposée. Il y a, après sélection de toute ressource au moins 4 objets à identifier, la source, dont l'auteur, c'est-à-dire sa fiabilité, crédibilité et sa réputation, l'information en elle-même, pour être plus précis, sa qualité, sa validité, sa fiabilité en fonction de ses connaissances, la structuration du document, sa cohérence, sa qualité et présentation ainsi que dans un site, son ergonomie et l'usage que l'on peut en faire (Serres 2012).

L'un des objectifs principaux a été d'amener les élèves à se questionner sur la fiabilité d'un document en se focalisant en premier lieu sur la crédibilité et l'autorité de la source, ne se limitant à la simple question de la pertinence du document. La crédibilité signifie le caractère, la qualité rendant quelque chose susceptible d'être digne de confiance. Si la crédibilité se rapproche davantage d'un sentiment que d'une qualité factuelle, elle demeure cependant l'une des premières conditions pour l'autorité. (Serres 2012). L'autorité cognitive quant à elle s'appuie sur la crédibilité, la réputation et l'expertise de l'auteur (Wilson 1983).

2. 2. 5 Tâches et scénario pédagogique

Afin d'atteindre ces objectifs, la séquence a confronté les élèves à diverses tâches. La première a été une tâche de catégorisation. Lors d'un travail commun, les élèves, à partir d'une

approche inductive, ont dû questionner la crédibilité d'un document et devaient être en mesure de catégoriser les documents¹² présentés par vidéo-projecteur, à savoir les classer dans les catégories « confiance » ou « pas confiance » en justifiant leurs choix. Divers critères ont alors pu être évoqués par les élèves de manière collective et ont été repris par le professeur documentaliste.

Pour commencer cette tâche, deux documents comportant un auteur et le second ne présentant pas d'auteur ont été projetés. Les élèves ont été ainsi amenés, avant sélection d'un document à se poser une question:

«Est-ce que c'est un document qui présente les caractéristiques de confiance et de crédibilité étant donné ce que l'on peut savoir de l'auteur?»

La notion a ensuite été élargie à celle de source afin de démontrer que l'identification de l'auteur et la découverte de son autorité pouvaient ne pas être suffisantes, la source n'étant pas limitée à l'auteur. Il s'est avéré important d'amener les élèves à considérer une source sans auteur particulier. Ces différents scénarios sont en effet fréquents et font partie de leur quotidien lorsqu'ils effectuent des recherches d'informations sur Internet. Par analogie, divers documents officiels ont été présentés lors de la séance sans auteur, mais avec une valeur vérifiée ce qui a permis d'introduire la notion de source en tant qu'auteur mais aussi en tant qu'organisme. Les notions d'intentions ont dans un second temps été évoquées à l'aide des documents présentés lors de la tâche de catégorisation antérieure. Un tableau sur une fiche¹³ distribuée aux élèves a permis de répertorier les différentes sources et de les mettre en lien avec les intentions qu'elles pouvaient avoir.

Une tâche de caractérisation a par la suite été donnée aux élèves. À partir d'un document¹⁴ émanant d'une source institutionnelle, le ministère de l'Éducation nationale, les élèves, de façon individuelle, ont été amenés à donner toutes les informations qu'ils considéraient comme étant liées à la source (type de source, fiabilité, intentions..). Une correction collective a permis de rassembler toutes les informations données.

¹² Les ressources utilisées pour la séquence sont présentes dans la bibliographie.

¹³ Annexe 2

¹⁴ Document présent dans la bibliographie.

L'étiquette «Source» a été introduite lors de la séance par le professeur documentaliste. Cette introduction mêlée aux différentes tâches a permis aux élèves de préparer leur travail de conceptualisation. Les attributs ont en effet été évoqués lors des corrections collectives ce qui a permis l'élaboration de la définition à la fin de la séance.

2. 3 Échantillon

6 classes de 6e générales ont été retenues. 3 de ces classes uniquement ont participé à la séance de conceptualisation. Ces classes font partie d'un collège de la banlieue toulousaine, dont la population est hétérogène. Celle-ci se compose d'autant d'élèves issus de catégories sociales élevées que d'élèves issus de catégories sociales faibles.

L'échantillon sélectionné pour participer à la séance de conceptualisation est constitué de trois classes composées respectivement de 15, 17 et 23 élèves pour un total de 55 élèves. Ce groupe a été désigné dans la suite de notre étude comme étant le groupe A. Les 3 autres classes, désignées comme étant le Groupe B, se composent de 21, 22 et 27 élèves pour un total de 70 élèves.

Chacun des élèves dispose depuis le mois de septembre, à heures égales, une heure tous les quinze jours, d'un cours d'éducation aux médias et à l'information délivré par le professeur documentaliste. De ce fait, les pré-acquis existants concernant les notions corrélées définies antérieurement sont celles d'auteur, de document et d'information.

2. 4 Procédure

Différentes méthodes ont été utilisées afin d'analyser les effets de la séance de conceptualisation chez les deux groupes de l'échantillon. Il s'est avéré en effet intéressant dans un premier temps de mesurer l'évolution des représentations des élèves ayant participé à la séance de conceptualisation, avant et après séance. Dans un second temps, les élèves du groupe A ont été comparés à ceux du groupe B, ce qui a permis de mesurer l'impact des apprentissages de manière plus générale.

2. 4. 1 Groupe A : Pré- test et Post-tests 1 et 2

Lors de la séance, les élèves du groupe A ont été mis en situation d'étude de cas particuliers et confrontés à divers problèmes afin de progressivement aboutir à la définition d'un concept. Lors des dix premières minutes précédant la séance une tâche de définition¹⁵ a été donnée aux élèves, la consigne étant :

« Lorsque tu effectues une recherche d'information, à ton avis, qu'est-ce qu'une «source». Définis-la avec tes propres mots. »

Ce pré-test a été utilisé pour collecter les premières conceptions des élèves, leurs connaissances naïves, sans qu'aucune indication sur la notion de source ne soit donnée. Ceux-ci ont en effet des connaissances qui auront une importance dans l'acquisition des connaissances nouvelles, car les connaissances qu'un élève acquiert lors d'un apprentissage sont liées de manière systématique à celles antérieures, allant à leur rencontre ou non (Musial, Pradère, Tricot 2012). Les élèves ont en effet des connaissances antérieures dans le domaine de l'information-documentation, notamment de par l'enseignement qu'ils ont pu recevoir en primaire et par l'heure d'éducation aux médias et à l'information, comme nous avons pu le voir antérieurement. À l'issue de la séance, la tâche de définition a de nouveau été donnée aux élèves ainsi qu'une semaine après, ce qui a permis de savoir si les connaissances étaient ancrées de façon pérenne ou non dans une approche comparative.

2. 4. 2 Groupe A et B: auto-évaluation

Une semaine plus tard, un questionnaire¹⁶ a été distribué aux élèves, une auto-évaluation dans laquelle les élèves devaient, sur une échelle de 1 à 5 évaluer leur degré de confiance dans

¹⁵ Annexe 3

¹⁶Le questionnaire est directement inspiré « Source Evaluation Self-EfficacyScale (SESES) d'Andreassen, R. et Bråten, I. Une simplification ainsi qu'une traduction ont été élaborées afin de pouvoir l'adapter au public de notre étude. L'annexe 4 présente ce questionnaire.

l'évaluation de l'information. 1 étant le minimum et 5 le maximum. Ce questionnaire a ensuite été distribué au groupe B, n'ayant pas participé à la séance de conceptualisation. L'objectif a alors été de comparer le sentiment de confiance éprouvé par ces élèves du groupe A à celui des élèves du groupe B.

Ce questionnaire comprend 5 questions :

1 : Je sais quand je peux croire une information ou non.

2 : Je sais comment faire pour vérifier si je peux croire une information ou non.

3 : Lors d'une recherche documentaire, je sais distinguer une information digne de confiance d'une autre qui n'est pas digne de confiance.

4 : Je suis capable de juger de la fiabilité d'une information.

5 : Lors d'une recherche documentaire, je suis capable de repérer les informations en lesquelles je peux avoir confiance.

3 Résultats

3. 1 Pré-test et Post-tests

Les données du pré-test et des deux post-tests ont été analysées de façon qualitative en deux temps. Les définitions et les erreurs ont été catégorisées. Ce travail a permis d'analyser les erreurs et les évolutions des représentations.

Les définitions ne comportant pas d'erreur ont été répertoriées dans un second temps, afin, dans une approche quantitative afin d'établir des pourcentages représentatifs des capacités à conceptualiser.

3. 1. 1 Erreurs récurrentes : représentations erronées

Les définitions dans les pré-tests apportées par les élèves mettent en évidence des connaissances naïves erronées ou incomplètes. Les post-tests qui ont suivi nous ont permis d'effectuer une comparaison du type d'erreur et d'analyser les modifications des représentations des élèves. Dans ce tableau sont catégorisées les erreurs présentes dans les définitions données par les élèves du groupe A ainsi que le nombre d'élèves les ayant faites. Certains exemples représentatifs ont de plus été insérés.¹⁷

Erreurs types	Pré-test	Post test 1	Post Test 2
	12	5	9

¹⁷ Par soucis d'anonymat, les prénoms des élèves ont été modifiés

Confond la source avec l'information, le sujet de recherche ou l'action de recherche d'informations.			
Évoque une définition centrée autour de la notion d'eau uniquement. <i>Julien : « Pour moi, une source, c'est le début d'une rivière et pour la trouver, on doit suivre la rivière. »</i>	10	1	1
Confond la source avec une notion liée à l'utilisation d'internet (moteur de recherche, page internet, site..). <i>Julie « Une source d'information c'est comme Mozilla Firefox, Internet explorer. Ce qui nous aide à trouver des informations ; C'est un moteur de recherche. » Enfin, les élèves assimilent la source à la définition d'un mot. »</i>	14	6	3
Confond «source» et «définition».	1	0	0
Évoque la nécessité d'évaluer la source ou donne un exemple de source sans cependant préciser qu'il s'agit de l'origine de l'information.	0	3	0

Confond les notions d'origine de l'information et de document.	0	0	2
Rassemble dans la notion toutes les informations que l'on peut trouver sur un site (date, auteur, titre..).	0	0	3
Feuille blanche	1	0	4
Autre (origine sans précision, un exemple sans construction de définition..).	4	3	6

Tableau 3 : catégorisation des erreurs

Lors du premier post test les élèves ont été capables, à l'aide de la séance de conceptualisation, de corriger certains éléments erronés du pré-test. Ainsi, 14 élèves confondaient les termes liés à l'utilisation d'Internet avec la source. Ils n'ont finalement été plus que 6 lors du premier post-test pour finalement diminuer de moitié lors du second post-test. De la même manière, 10 élèves évoquaient une définition incomplète, centrée sur l'eau uniquement. Un seul élève a fait par la suite cette erreur à nouveau lors des deux autres post-tests. Ces deux modifications de définition sont les deux plus importantes de l'étude.

3. 1. 2 Représentations incomplètes

En ce qui concerne les réponses se rapprochant de la définition élaborée lors de la transposition didactique, trois paliers ont été définis dans le niveau de définition apporté à la notion par l'élève:

Palier 1 : La source représente l'origine de l'information.

Palier 2 : L'information peut être plus ou moins fiable/crédible selon le type de source (palier 1 et l'élève évoque de plus la nécessité d'évaluer l'information).

Palier 3 : La source peut avoir différentes intentions (paliers 1 et 2 et l'élève est capable d'évoquer différents types de source et leurs intentions).

Le tableau ci-dessous rassemble le nombre d'élève ayant réussi à conceptualiser par niveau de la définition donnée dans les trois tests. Les trois paliers sont repris.

Palier	Pré-test	Post-test 1	Post-test 2
1	13	20	22
2	0	13	4
3	0	4	2

Tableau 4 : Le niveau de conceptualisation

Pré-test : Lors du pré-test, nous pouvons voir que sur les 55 élèves, seulement 13 ont réussi à élaborer une définition propre à la notion de source, plus ou moins complète. Dans ces définitions de niveau 1, 2 élèves ont de plus assimilé la notion de source à l'origine de l'information sur internet uniquement cependant.

Sophie : « Une source, c'est d'où proviennent les informations d'un site internet. »

Marion : « *Une source d'information est un endroit où l'on puise les informations sur Internet par exemple.* »

Aucun élève lors du pré-test n'a pu atteindre les paliers 2 et 3 dans la définition.

Post test 1 : Une évolution a pu être constatée lors du premier post-test. Sur les 55 élèves, 38 élèves cette fois-ci ont réussi à établir une définition propre à la notion de source. Parmi les élèves étant parvenus à atteindre le palier 1, 4 d'entre eux ont établi une restriction du concept de source en l'assimilant à l'origine de l'information, sur internet uniquement.

Juliette : « *Une source d'information est d'où viennent les informations d'un site Internet (auteur)... Exemple : ministère de l'Éducation nationale = source* ».

Post test 2 : Lors du second post-test, réalisé une semaine plus tard, 28 élèves ont réussi de nouveau à établir une définition de la notion. Sur les 22 élèves qui ont été capables de définir la source comme étant l'origine des informations, 6 ont restreint la notion d'origine à l'auteur uniquement. Comme lors du premier post-test, parmi ces 6 élèves, 2 d'entre eux ont restreint le concept au numérique uniquement.

Asmine : « *L'origine des informations dans un ordinateur.* »

Une évolution majeure est évidente entre le pré-test et le premier post-test. Le nombre d'élève qui ont su établir une définition de niveaux 1 et 2 a en effet doublé. 4 élèves ont de plus pu atteindre le palier 3 tandis qu'aucun n'en avait été capable au début. Concernant le post-test 2, les chiffres ont été relativement plus faibles cependant. Le palier 2 est représentatif de cette baisse. Sur les 13 élèves qui avaient su atteindre le palier 2, seulement 4 ont en été capable une semaine plus tard. Les élèves ayant atteint le palier 3 ont aussi diminué de moitié. Une augmentation est cependant visible dans le palier 1 qui comprend deux élèves supplémentaires par rapport au premier post-test.

De manière générale, nous pouvons affirmer que la séance de conceptualisation a permis à presque deux fois plus d'élèves d'élaborer une définition de niveau 1 sur le long terme. De 13 lors du pré-test, ils sont en effet passés à 22.

3. 2 Auto-évaluation

Le questionnaire d'auto-évaluation a été distribué une semaine après la séance de conceptualisation pour le groupe A. Il a été donné aux élèves du groupe B à la même période. Le tableau ci-dessous rassemble les résultats donnés lors du questionnaire en séparant les réponses données par le groupe A de celles du groupe B afin d'en effectuer une comparaison. Les résultats ont été convertis en pourcentages et arrondis. L'effectif total du groupe A est de 275 réponses pour les 55 élèves tandis que celui du groupe B est de 350 réponses pour 70 élèves.

	Groupe A		Groupe B	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
1 - <i>Pas du tout confiance</i>	8	3 %	26	7%
2 - <i>Très peu confiance</i>	12	4%	23	7%
3 - <i>Confiance moyenne</i>	43	16%	73	21%
4 - <i>Assez confiance</i>	83	30%	129	37%
5 - <i>Très confiance</i>	129	47%	99	28%

Tableau 5 : Auto-Évaluation

À la lecture des résultats, il est possible d'affirmer que le groupe A est de manière générale plus confiant dans ses capacités à évaluer l'information. La majorité a évalué son degré de confiance au maximum, à savoir 5 parmi les 5 questions proposées, 47%, contre seulement 28 % pour le groupe B. De la même manière, les élèves n'ayant pas eu de séance ont été plus nombreux à sélectionner les deux réponses minimales, 1 et 2, 7 % contre 3 % pour les trois autres classes pour la réponse 1, 7 % contre 3 % pour la réponse 2.

3. 2. 1 Analyse des questions au détail

Afin d'avoir plus de précision sur la nature des réponses données, les réponses ont été répertoriées une à une pour une analyse plus détaillée. Le tableau ci-dessous permet de la même manière d'analyser la confiance des élèves dans leurs aptitudes d'évaluation de l'information, question après question cependant. Les deux groupes ont à nouveau été séparés afin d'en effectuer la comparaison.

Réponses	Groupe A					Groupe B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Question 1 <i>Je sais quand je peux croire une information ou non.</i>	2%	7%	11%	27%	53%	10%	1%	20%	40%	29%
Question 2 <i>Je sais comment faire pour vérifier si je peux croire une information ou non.</i>	4%	5%	15%	34%	42%	11%	3%	13%	36%	37%
Question 3 <i>Lors d'une recherche documentaire, je sais distinguer une information digne de confiance d'une autre qui n'est pas digne de confiance.</i>	4%	4%	16%	31%	45%	3%	14%	24%	33%	26%
Question 4 <i>Je suis capable de juger de la fiabilité d'une information.</i>	3%	2%	22%	31%	42%	4%	9%	24%	36%	27%
Question 5 <i>Lors d'une recherche documentaire, je suis capable</i>	2%	4%	14%	27%	53%	8%	6%	23%	40%	23%

<i>de repérer les informations en lesquelles je peux avoir confiance.</i>										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tableau 6 : Détail des questions

En ce qui concerne les réponses dans le détail, les disparités les plus importantes apparaissent lors de la première et lors de la cinquième question. Les élèves dans le groupe A ont pour la moitié d'entre eux évalué, lors de la première question, leurs compétences à 5 tandis que ceux du groupe B ont été un tiers seulement à répondre 5. Lors de la cinquième question, de la même manière, plus de la moitié des élèves du groupe A ont sélectionné la réponse 5, pour seulement un cinquième chez les autres élèves.

De manière générale, le groupe B a répondu plus souvent 1 que le groupe A, inversement pour la réponse 5. Le groupe A accorde de ce fait davantage de confiance en ses capacités à évaluer l'information tandis que le groupe B se montre plus réservé.

4 Discussion et implications professionnelles

4.1 Modifications des représentations

Les élèves ont des contenus en mémoire, un concept ayant été acquis implicitement ou de façon explicite, par enseignement, mais dont le processus de conceptualisation reste inachevé (absence d'étiquette, absence de relation avec d'autres concepts...). Afin de procéder à la conceptualisation, il est possible d'élaborer un nouveau concept ou d'en transformer un déjà existant (Musial, Pradère, Tricot, 2012).

Le pré-test a mis en évidence le fait que les élèves avaient déjà des connaissances naïves similaires à celle des élèves de l'étude effectuée par Stéphanie Coda, François Malessard, Edith Brousse et Stéphanie Berment évoquée antérieurement.

Nous avons pu cependant remarquer que les représentations avaient massivement évolué lors du premier post test. Les élèves ont ainsi su pour la plupart se détourner de leurs représentations premières. Une majorité a pu ainsi prendre conscience que les informations sur Internet en particulier ont une origine, qu'il s'agisse d'un auteur ou d'une organisation. Les élèves ayant réussi à atteindre le niveau 1, ont pu alors avoir une idée de la subjectivité de l'information, de son travail de restitution, ce qui a donné plus de profondeur aux apprentissages.

Nous pouvons remarquer que peu d'élèves ont acquis des connaissances ancrées lors du second post-test. Si la majorité est parvenue à atteindre le palier 2, 2 élèves uniquement ont réussi à atteindre le palier 3, tandis que 4 avaient réussi lors du premier post-test. L'apprentissage par instruction, apprentissage institué et explicite a pu, pour 15 élèves (en ne comptant pas les élèves qui avaient déjà réussi à élaborer une définition de palier 1 lors du premier post-test) combler ou compléter les lacunes d'apprentissages implicites.

La définition étant le plus revenue est « origine de l'information » de niveau 1. La notion d'intention telle qu'elle a pu être abordée dans les savoirs savants demeure alors absente. Si la définition issue de la transposition didactique interne se rattache à la notion d'intention, la définition de palier 1 donnée par une majorité d'élèves est éloignée de sa définition d'origine.

En ayant relevé que la majorité des élèves une semaine plus tard ne retenait qu'une partie de la définition seulement, il s'avère nécessaire de remettre en question les apprentissages

des intentions des sources. Cet apprentissage pourrait de ce fait être entrepris plus tard dans la scolarité des élèves, à un niveau plus avancé par exemple. Une définition simplifiée serait dès lors plus adaptée à un public de 6ème. La notion serait de ce fait à introduire de manière plus progressive encore sur différents niveaux afin que la progression soit cohérente et les apprentissages efficaces comme l'ont recommandé les différents groupes de recherche travaillant sur les concepts info-documentaires.

4. 1. 1 Importance de la tâche

De manière récurrente, les élèves ont rassemblé lors de la définition de la notion dans le second post-test toutes les informations que l'on pouvait trouver sur un site (date, auteur, titre..). 4 élèves ont en effet répondu en utilisant ces informations lors du post-test 2 tandis qu'aucun d'entre eux n'avait fait cette erreur lors des deux tests précédents. Le fait de rassembler tous types d'information fait écho d'une certaine manière à la tâche de caractérisation qui avait été demandée aux élèves lors de la séance. Les élèves devaient noter sur la fiche qui leur était distribuée toutes les informations qu'ils pouvaient relever dans le document distribué concernant la source. Beaucoup d'entre eux avaient lors de cet exercice relevé des informations qui n'étaient pas directement liées à la source (signature, lieu, date..). Ces informations sont alors reprises lors du post-test 2 mettant en évidence l'importance accordée aux tâches dans les apprentissages.

4. 1. 2 Importance des exemples

Sur les 55 élèves, 13 ont cité un exemple émanant de la séance de conceptualisation issu des tâches de catégorisation et de caractérisation. L'exemple cité dans la plupart des définitions a été celui présent dans la tâche de caractérisation, à savoir la lettre de Benoît Hamon, source ministérielle. Cette tâche a de ce fait permis aux élèves d'atteindre le niveau 2 et de dépasser l'origine en évoquant le degré de fiabilité de l'information selon le type de source. Le problème réside cependant dans le fait qu'ils n'ont pas été capables de définir clairement la notion en prenant la décision d'évoquer des exemples, ce qui ne constitue pas une définition réelle. Les exemples et contre-exemples sont supposés être utilisés seulement lors de la séance pour construire justement la définition. Les définitions ci-dessous illustrent ce phénomène :

Gaëlle : *« Une source, c'est savoir qui a écrit le document. Ex, si il y a un document où il n'y a pas d'auteur, on ne peut pas faire confiance alors que s'il y a marqué « le ministre », vu qu'il est connu, alors, on pourra lui faire confiance ».*

Fanny : *« Source : c'est l'origine de l'information, d'où ça vient. Ex : le Ministre de l'Éducation nationale est la source du site et on peut lui faire confiance ; Ex : des gens sont la source de ce site et on ne peut pas leur faire confiance car ce sont des « gens ».*

4. 2 Auto-évaluation et sentiment de confiance

À l'aide du questionnaire inspiré de la « Source Evaluation Self-EfficacyScale », nous avons pu remarquer à l'aide des réponses données lors du questionnaire que le sentiment de confiance est beaucoup plus important chez les élèves ayant été mis en situation de conceptualisation affirmant un sentiment d'auto-efficacité plus élevé.

Ces résultats peuvent être mis en relation avec l'étude de Sanchez, Wiley et Goldman évoquée antérieurement dans laquelle de nombreux étudiants estimaient avoir des difficultés à comprendre ce qui est considéré comme étant la fiabilité d'un site et éprouvaient des difficultés à justifier leur évaluation de la fiabilité ou encore celle de Williams et Coles au sujet des enseignants qui avouaient avoir des difficultés à évaluer la qualité d'une information. Les élèves n'ayant pas assisté à la séance éprouvent de la même manière plus de difficultés tandis que les élèves ayant abordé ces notions se sentent plus confiants dans l'évaluation de l'information.

Les réponses de notre étude peuvent cependant être nuancées. Nous pouvons en effet nous demander si les élèves qui ont le plus confiance sont ceux qui ont le mieux réussi à définir le concept de source. Concernant les élèves ayant pu élaborer une définition de type 3 lors des deux post-tests, une corrélation entre le niveau de la définition donnée et les réponses aux questionnaires effectués afin de les comparer nous démontre que ce n'est pas forcément le cas. Les deux élèves en effet ayant réussi à atteindre lors du post-test 2 une définition de palier 3 ne sont pas ceux qui ont le plus confiance en eux. Ceux-ci ont coché à seulement 3 reprises la réponse 5 tandis que les élèves ayant répondu 5 à chacune des questions, (12 au total) ne sont pas parvenu à atteindre le palier 3. 2 ont atteint le niveau 2, 8 le niveau 1 et les deux derniers n'ont pas réussi quant à eux à atteindre le palier 1. En guise de prolongation de cette étude, il

pourrait être intéressant d'utiliser le questionnaire d'auto-évaluation au regard de l'étude de Schunk, Pintrich et Meece (2008) au sujet des croyances des personnes en leurs compétences et leurs capacités à atteindre leurs objectifs. Cette étude démontre en effet l'influence des croyances en ses compétences sur la prise de décision ainsi que les efforts fournis lors d'une tâche particulière. Une étude ultérieure plus approfondie pourrait dès lors mettre en relation de manière plus précise chacune des réponses données à l'auto-évaluation et les capacités réelles de chacun des élèves.

4. 3 Les enjeux des apprentissages

L'enseignement du concept paraît essentiel et central dans la discipline dans la mesure où la source permet de s'interroger sur la validité et la fiabilité d'une information en ayant une distance et un regard critique posé sur l'information. Son traitement permet alors d'évaluer en partie la validité du contenu dans un document. L'avènement du numérique permet en effet à tout le monde de publier des informations et d'accéder ainsi au statut d'auteur sans passer par les schémas traditionnels de l'édition, garants d'une certaine fiabilité de l'information (Broudoux 2007). Il est beaucoup plus difficile de distinguer les métiers et les compétences sur Internet des acteurs délivrant l'information, à savoir auteur, éditeur par exemple. Si ceux-ci sont facilement identifiables dans un imprimé, leur identification en effet peut être difficile en ligne et identifier un auteur par exemple peut relever de « l'investigation policière » (Serres 2005). Serres évoque de plus un « mélange des genres » sur la toile du fait de la mixité des documents présents. Identifier le type de document auquel nous avons affaire (article de chercheur, blog, post) s'avère cependant nécessaire si nous voulons évaluer l'information délivrée. La dématérialisation des supports rend l'identification des genres. Cette dématérialisation est de plus responsable d'une confusion des sources, les documents fournis par un moteur de recherche, qu'il s'agisse de publicité, article de blog, article de journal lycéen, rapport administratif ou encore page de blog apparaissent à niveau égal. Évaluer l'autorité d'une source permet d'être un citoyen averti et d'être sensibilisé au potentiel de manipulation du document et notamment des journaux et des informations disponibles sur le web. Les élèves, au niveau 6e, en ayant une représentation claire du concept de source seront par la suite capable d'utiliser les ressources imprimées et numériques de manière critique et de questionner la fiabilité d'une source, compétence indispensable pour une formation à la culture informationnelle.

Conclusion

Enseigner un concept en documentation et évaluer ce que les élèves en renaient a permis de mettre en exergue leurs capacités à conceptualiser et à garder des traces en mémoire. Les résultats mettant en évidence l'utilisation des tâches et des exemples par les élèves issus de la séance nous permettent de nous rendre compte de l'impact du choix des ressources ainsi que l'importance à accorder au choix des tâches durant la planification d'un enseignement.

L'enseignement doit de plus être adapté au public sélectionné. Nous avons pu nous rendre compte en effet de la nécessité de proposer une définition adaptée au moyen d'une transposition didactique interne cohérente et pertinente. La focalisation des apprentissages de la définition au niveau 1 seulement aurait pu permettre en effet d'éviter une surcharge cognitive et les élèves auraient peut-être été plus nombreux à acquérir des connaissances déclaratives sur le long terme, nécessaires à la culture informationnelle.

Pour conclure, enseigner un concept a permis dans cette étude de dépasser la dimension d'un enseignement se limitant aux procédures et aux méthodes. Les résultats ont mis en évidence la nécessité d'apporter un enseignement progressif et adapté permettant d'intégrer les notions info-documentaires tout au long de la scolarité. Des connaissances pérennes, indispensables à l'acquisition de compétences informationnelles sont en effet indispensables à la réussite de citoyens avertis.

Bibliographie

Andreassen, R., & Bråten, I. (2013). Teachers' source evaluation self-efficacy predicts their use of relevant source features when evaluating the trustworthiness of web sources on special education. *British Journal of Technology*, 44(5), p. 821–836.

Barth, B.-M. (1993). *Le Savoir en Construction*. Paris : Retz.

Boubée, N & Tricot, A. (sous presse). L'usage des TIC comme situation d'apprentissage implicite : le cas des compétences documentaires. *Les Dossiers de l'Ingénierie Educative*, n° hors série.

Boulogne, A (2004). *Vocabulaire de la documentation*. Paris : ADBS.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.

Broudoux, E. (2007). Construction de l'autorité informationnelle sur le web. In Skare R., Lund N. W., Varheim, A. *A Document (Re)turn: Contributions from a research field in Transition*. Frankfurt: Peter Lang.

Cacaly, S. (2004). *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin.

Chapron, F. (2012). *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF.

Charbonnier, J-L. (1997). Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information. *Spirale* vol.19.

Charnay, R. (1995). Mathématiques et mathématiques scolaires, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Michel Develay, Paris : ESF éditeurs.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeurs.

Duplessis, P. (2006). Emergence d'une didactique de l'information-documentation. Origine, premiers acquis, enjeux et perspectives : Un état des lieux de la didactisation des concepts info-documentaires. *Médiadoc*. p. 19-28.

Duplessis, P. (2008). Petit lexique de 50 concepts info-documentaires. *Les Trois couronnes* [en ligne]. [Consulté le 15 janvier 2014].

Disponible sur Internet

<http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/petit-lexique-de-50-concepts-info-documentaires>

Duplessis, P. (2008) Fiche concept Source. *Les trois couronnes* [en ligne]. [Consulté le 21 septembre 2014].

Disponible sur Internet

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/la-fiche-concept>

FADBEN. Wikinotions INFODOC [en ligne]. Mis à jour le 18 mars 2011. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Accueil>

FADBEN (1994). Information et pratiques d'information : quelle recherche ? Actes du 3ème Congrès, Marseille : 15-17 octobre 1993. FADBEN ; Nathan.

FADBEN (1997). Référentiel de compétences élèves [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://www.fadben.asso.fr/Referentiel-de-competences-eleves.html>

FADBEN (2007). Les savoirs scolaires en information documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc*.

FADBEN (2014). Chapitre 1 Un contexte politique et scientifique favorable. *Vers un curriculum en information-documentation* [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

FADBEN (2014). Chapitre 2 Ressources didactiques et références. *Vers un curriculum en information-documentation* [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

FADBEN (2014). Chapitre 4 Penser les niveaux scolaire et cognitif des élèves. *Vers un curriculum en information-documentation* [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-339.html>

FADBEN (2014). Chapitre 5 L'information-documentation à l'école maternelle et élémentaire - Etat des lieux et perspectives. Vers un curriculum en information-documentation [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-341.html>

FADBEN (2014). Chapitre 8 Les programmes de l'information-documentation au collège [en ligne]. [Consulté le 18 janvier 2015].

Disponible sur Internet

<http://fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information.html>

Fournier, J.-M., Lancray-jeval R. & Veck B. (1990). Un cas de transposition didactique en français [La notion de thème] In: *Revue française de pédagogie*, vol. 93. pp. 41-49.

Frisch, M. (2002). Didactique de la documentation. Bâtir une éducation documentaire et informationnelle. *Perspectives documentaires en éducation*, vol. 57.

Frisch, M. (2007). Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation. *Esquisse*, vol. 50-51, p. 155-166.

GRCDI. (2010). Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du GRCDI. In @rchiveSIC [en ligne]. [Consulté le 25 mars 2015].

Disponible sur Internet

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Le Coadic, Y-F. (2000). Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le CAPES de documentation, *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 37, n°1, p. 28-35.

Le Coadic, Yves F. (2002). Manifeste pour l'enseignement de l'information. *Savoirs CDI du CNDP* [en ligne]. [Consulté le 21 février 2014].

Disponible sur Internet

<http://www.savoirscdi.cndp.fr/missions/Metier/lecoadic/manifestenote.htm>

Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol 2. p. 23-29.

Ministère de l'Éducation nationale (1999). Sections et modalités d'organisation du CAPES : Section documentation, *B.O.* n°37, 21-10.

Ministère de l'Éducation nationale (2006). Circulaire n°2006-169 du 7 novembre 2006 relative au Brevet Informatique et Internet (B2i) école, collège, lycée (lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels). *B.O.* n°42

Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information.*

Reynaud, F. (2014). Quelle progression pour l'enseignement info-documentaire et l'EMI [Éducation aux médias et à l'information]. *Médiadoc*, vol. 12, p. 12-18.

Sanchez, C. A., Wiley, J. & Goldman, S. R. (2006). Teaching students to evaluate source reliability during Internet research tasks. In S. A. Barab, K. E. Hay & D. T. Hickey (dir.). *Proceedings of the seventh international conference on the learning sciences*. Bloomington, IN: International Society of the Learning Sciences, p. 662–666.

Schillinger, A. (1995). De la musique à l'éducation musicale. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de Michel Develay, Paris : ESF éditeurs.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. UpperSaddle River, NJ: Pearson.

Serres, A. (2005). Évaluation de l'information sur Internet. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], vol. 6. [Consulté le 16 avril 2015].
Disponible sur Internet
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

Williams, D. & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*, 49, 185–206.

Wilson, P. (1983). *Second-hand knowledge : an inquiry into cognitive authority*, Westport CT, Greenwood Press.

Ressources utilisées lors de la séquence

Fontaine, F. (2013). Es-tu prêt à manger des insectes pour sauver la planète ? *Géo Ado* [en ligne]. [Consulté le 25 mai 2015]

Disponible sur Internet

<http://www.geoado.com/actualites/es-tu-pret-a-manger-des-insectes-pour-sauver-la-planete-40652>

Happy Cats, le forum sur les chats. Alimentation féline [en ligne]. [Consulté le 15 mai 2015]

Disponible sur Internet

<http://www.forum-chat-happy-cats.com/t2730-comment-evaluer-la-qualite-des-croquettes>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Les bénéfices pédagogiques de la nouvelle organisation du temps scolaire. Lettre du ministre aux parents [en ligne]. [Consulté le 25 mai 2015].

Disponible sur Internet

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/51/1/2014_bienfaitsrythmes_lettre_parents_329511.pdf

Ministère de l'Agriculture, de l'agro-alimentaire et de la forêt. (2015). Animaux de compagnie. *Santé et Protection des Animaux* [en ligne]. [Consulté le 25 mai 2015].

Disponible sur Internet

<http://agriculture.gouv.fr/Animaux-de-compagnie>

Météo France. Prévisions [en ligne]. [Consulté le 25 mai 2015].

Disponible sur Internet

<http://www.meteofrance.com/accueil>

Annexe 1 : Séquence

Intervenant : *Professeur documentaliste*

Matériel : *Vidéo-projecteur, fiches élèves (2)*

Durée : *45 minutes*

Connaissances	Activité
<p><u>Connaissance procédurale</u></p> <p>-repérer l'auteur</p> <p><u>Connaissance déclarative</u></p> <p>-définir un auteur et son autorité</p>	<p>Le professeur documentaliste annonce l'enjeu de la séance : Comment faire confiance à un document. Il commence par établir un lien avec les personnes physiques en demandant aux élèves comment ils peuvent faire confiance à une personne ou pas. Réponse attendue : la connaître.</p> <p>Le professeur évoque les notions de crédibilité et effectue le parallèle avec un document et l'auteur (rappel de la notion d'auteur). Il amène les élèves à la conclusion qu'il faut connaître l'auteur d'un document et son « autorité », « expertise » en la matière. Celui-ci note les mots clés au tableau.</p> <p>Le professeur projette à l'aide du vidéo-projecteur l'article de Géo-Ado dans lequel l'auteur est bien visible, ainsi que sa fonction : journaliste, rédacteur en chef. Il demande aux élèves de repérer l'auteur et de retrouver sa fonction. Le professeur conclut par le fait qu'il faut connaître l'autorité pour accorder ou non sa confiance.</p>
<p><u>Connaissance déclarative</u></p>	

<p>-connaître les caractéristiques d'une source</p>	<p>Le professeur projette le site de Météo France et demande aux élèves de repérer l'auteur. Il n'y a pas d'auteur. Celui-ci amène les élèves à tout de même citer Météo France et à établir un parallèle avec le document précédent. Il n'y a pas d'auteur, mais il est possible de savoir d'où l'information provient. Le professeur évoque alors le terme de source : savoir d'où vient l'information, qui l'a écrite et demande aux élèves de récapituler les sources qu'ils ont pu trouver dans ces deux documents : auteur de l'article, Météo France, mais aussi, Géo Ado.</p>
<p><u>Connaissance procédurale</u></p> <p>-repérer les différents types de source</p> <p><u>Connaissance déclarative</u></p> <p>-connaître les intentions de la source</p>	<p>Première tâche de catégorisation :</p> <p>Le professeur projette un site du Ministère de l'agriculture et demande aux élèves de repérer la source. Il demande alors si on peut avoir confiance ou non et pourquoi. Il projette un forum. Même exercice.</p> <p>Le professeur met en avant le fait qu'on ne connaît pas les personnes précisément, qu'elles ne sont peut-être pas « expertes dans leur domaine » et que l'on ne peut pas le vérifier. Les élèves remplissent le tableau de la fiche élève au fur et à mesure en évoquant les documents présentés. Une correction collective est effectuée.</p> <p>Le professeur effectue alors un brainstorming sur les notions d'intentions et de type de source et remplit la seconde partie du tableau avec les élèves.</p>
<p><u>Connaissance déclarative</u></p> <p>-connaître les caractéristiques d'une source, des exemples et des contre exemples.</p>	<p>Le professeur revient sur le terme de source en effectuant un brainstorming à partir de la question : qu'est-ce que la source ?</p> <p>Il demande aux élèves de citer des exemples et des contre exemples. (sites Internet, télévision, quelqu'un, des gens...)</p>

	<p>puis en arrive à la conclusion qu'il est nécessaire de se renseigner sur la provenance de l'information et sur le statut de la source pour savoir si l'on peut avoir confiance ou non.</p>
	<p>Tâche de caractérisation : lettre de Benoît Hamon.</p> <p>Le professeur distribue aux élèves une lettre du ministre et demande aux élèves de noter toutes les informations se rapportant à la source. Une mise en commun est effectuée pour la correction. Les élèves viennent noter les réponses une à une au tableau.</p> <p>Le professeur en arrive à la conclusion que l'on a une source précise, ministérielle. L'auteur est le ministre et la conclusion est que l'on peut faire confiance en la source.</p> <p>Le professeur demande aux élèves de citer les caractéristiques de la source avant de conclure la séance par un récapitulatif des activités. (Les deux autres post-tests) ne sont pas mentionnés.</p>

Annexe 4 Questionnaire d'auto-évaluation

Auto-Evaluation

Sur une échelle allant de 1 à 5, le chiffre 1 correspond à « pas du tout » et le chiffre 5 à « oui, tout à fait », quelle note te donnerais tu (entoure le chiffre correspondant) :

1-Je sais quand je peux croire une information ou non.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2-Je sais comment faire pour vérifier si je peux croire une information ou non.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3-Lors d'une recherche documentaire, je sais distinguer une information digne de confiance d'une autre qui n'est pas digne de confiance.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4-Je suis capable de juger de la fiabilité d'une information

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5-Lors d'une recherche documentaire, je suis capable de repérer les informations en lesquelles je peux avoir confiance

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---