



HAL
open science

Pratiques et conceptions de la notion “ évaluation de l’information ” : pistes pour une didactisation

Sarah Rémy

► **To cite this version:**

Sarah Rémy. Pratiques et conceptions de la notion “ évaluation de l’information ” : pistes pour une didactisation. Education. 2016. dumas-01400894

HAL Id: dumas-01400894

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01400894v1>

Submitted on 22 Nov 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Parcours : Documentation

Année 2015-2016

**Pratiques et conceptions de la notion « évaluation
de l'information » : pistes pour une didactisation**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Réalisé par

Sarah REMY

Soutenu devant un jury le 30 Juin 2016

Présidé par

Madame Véronique SARRAZIN

Maître de conférences en Histoire moderne à l'Université d'Angers

Dirigé par

Monsieur Pascal DUPLESSIS

Responsable pédagogique du Master MEEF Documentation à l'ESPE de Nantes

Engagement de non plagiat

Je, soussigné(e) *Sarah Remy*,
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document
publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur
ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai
utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Remy S

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

REMERCIEMENTS

Rien ne me prédestinait à croiser le chemin de l'Information-documentation, encore moins à y prendre goût. Des Sciences biologiques à la Documentation, il faut croire qu'il n'y a qu'un pas.

*Alors, mes premières pensées seront dédiées à mon directeur de recherche, **Monsieur Pascal Duplessis**, qui a suscité en moi le goût pour la didactique en général et la didactique de l'Information-documentation en particulier.*

*Je tiens également à remercier l'ensemble des formateurs du parcours Documentation, **Monsieur Xavier Brilland** ainsi que **Mesdames Sonia Bernardet** et **Véronique Sarrazin** pour la formation de qualité qu'ils ont prodiguée au cours de ces deux années. J'ai une pensée toute particulière pour Madame Sarrazin qui a été mon premier contact avec la formation et qui a su répondre à mes interrogations.*

*Mes remerciements s'adressent également à **Camille Dubois**, professeur documentaliste, que j'ai eu le plaisir de côtoyer au cours de mon année de stage en Master 1.*

Mes remerciements seraient incomplets, si je ne fais pas mention des classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} ayant participé à l'enquête de façon sérieuse et consciencieuse.

*Je n'oublie pas le soutien que m'a constamment apporté, **Monsieur Gabriel Loaëc**, Chef d'établissement, tout au long de cette année de stage en responsabilité.*

Je pense également à toutes les classes de 6^{ème} que j'ai eu à ma charge dans le cadre de l'enseignement de l'Information-documentation. J'ai expérimenté bien des scénarios pédagogiques, ils se sont merveilleusement prêtés au jeu. Qu'ils trouvent ici toute ma reconnaissance pour le soutien qu'ils ont pu apporter à mes nombreuses expérimentations didactiques.

« **J**e ne connaîtrai pas la peur,
car la peur tue l'esprit.
La peur est la petite mort
qui conduit à l'oblitération totale.
J'affronterai ma peur.
Je lui permettrai de passer sur moi,
au travers de moi.
Et lorsqu'elle sera passée,
je tournerai mon œil intérieur
sur son chemin.
Et là où elle sera passée,
il n'y aura plus rien.
Rien que moi. »
Frank Herbert

« **I**mpose ta chance,
serre ton bonheur et va vers ton risque.
À te regarder, ils s'habitueront. »
René Char

« **S**oyez les poètes de votre vie.
Osez chaque jour mettre du bleu dans votre regard,
et de l'orange à vos doigts,
des rires à votre gorge et surtout, surtout
une tendresse renouvelée à chacun de vos gestes. »
Jacques Salomé

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
---------------------	----------

PARTIE 1 CADRE THÉORIQUE

1.1. LA DIDACTIQUE	7
1.1.1. Définition et évolution historique du concept	7
1.1.2. La didactique de l'Information-documentation	12
1.1.2.1. Les formes plurielles de la didactique	12
1.1.2.1.1. La « <i>didactique normative</i> »	12
1.1.2.1.2. La « <i>didactique praticienne</i> »	13
1.1.2.1.3. La didactique « <i>critique et prospective</i> »	14
1.1.2.2. L'Information-documentation ou l'absence de didactique « <i>normative</i> » et « <i>prescriptive</i> »	14
1.1.3. La transposition didactique	15
1.1.3.1. Michel Verret et <i>Le temps des études</i> ou la naissance du concept	16
1.1.3.2. Le mécanisme de transposition : du savoir savant au savoir enseigné	17
1.1.3.2.1. Transposition didactique externe : du savoir savant au savoir à enseigner	17
1.1.3.2.2. Transposition didactique interne : du savoir à enseigner au savoir enseigné	18
1.1.3.3. Transférabilité du modèle sur la question des savoirs	19
1.1.3.4. La discipline, une définition renouvelée	21
1.1.3.5. Transposition didactique et Information-documentation	22
1.2. L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION	25
1.2.1. Du terme à la notion	25
1.2.2. Champ sémantique de l'évaluation de l'information	26
1.2.2.1. Crédibilité	27
1.2.2.2. Autorité	29

1.2.2.2.1. Autorité cognitive	29
1.2.2.2.2. Autorité informationnelle	30
1.2.2.3. Qualité	32
1.2.2.4. Pertinence	33
1.2.3. Caractéristiques de l'évaluation de l'information sur Internet	36
1.2.3.1. Internet, un espace informationnel en explosion	36
1.2.3.2. La numérisation généralisée du savoir et de l'information	41
1.2.3.2.1. Transformation de l'« <i>écologie cognitive</i> »	41
1.2.3.2.2. Implications sur l'évaluation de l'information	42
1.2.4. Les enjeux de l'évaluation de l'information	43
1.2.5. Les cultures et les compétences mobilisées	47
<i>1.3. LES REPRÉSENTATIONS DES APPRENANTS</i>	49
1.3.1. Définition et évolution historique du concept	49
1.3.2. Les conceptions, des obstacles à l'apprentissage	52
1.3.3. Les conceptions info-documentaires, un champ de recherche en émergence	56
<i>1.4. LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES RELATIVES A L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION</i>	58
1.4.1. Définition du concept	58
1.4.2. Apports de la littérature scientifique	66
<i>1.5. LA PLACE ACCORDÉE A LA NOTION « ÉVALUATION DE L'INFORMATION » DANS LES ENSEIGNEMENTS</i>	66
1.5.1. S4C, B2i, PACIFI & EMI	66
1.5.1.1. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture	66
1.5.1.2. Le Brevet informatique et internet	70
1.5.1.3. Le parcours de formation à la culture de l'information	71

1.5.1.4. L'Education aux Médias et à l'Information	73
1.5.2. Les programmes disciplinaires du collège	74
1.6. LES HYPOTHESES DE RECHERCHE	76

PARTIE 2 CADRE MÉTHODOLOGIQUE
--

2.1. OBJECTIFS ET TYPE DE RECHERCHE	79
2.2. COLLECTE DES DONNÉES & RÉSULTATS	81
2.2.1. Investigation des pratiques et des conceptions de l'évaluation de l'information	81
2.2.1.1. L'instrument de collecte des données	81
2.2.1.1.1. L'élaboration du questionnaire de l'enquête	81
2.2.1.1.2. Analyse du questionnaire de l'enquête	82
2.2.1.1.3. Validation du questionnaire de l'enquête	89
2.2.1.1.3.1. Le premier test de validation	89
2.2.1.1.3.2. Le second test de validation	92
2.2.1.2. Le protocole de passation	93
2.2.1.3. Modalités de diffusion du questionnaire de l'enquête	93
2.2.1.4. Population étudiée et participants	93
2.2.1.4.1. Critères de sélection des participants	94
2.2.1.4.1. Spécificités propres aux participants	95
2.2.1.5. Le contexte de l'enquête	96
2.2.1.6. Le traitement des données recueillies de l'enquête	97
2.2.1.7. Résultats de la recherche (objectifs 1 & 2)	100
2.2.1.7.1. Question N°1	100
2.2.1.7.2. Question N°2	101

2.2.1.7.3. Question N°3	101
2.2.1.7.4. Question N°4	107
2.2.1.7.5. Question N°5	110
2.2.1.7.6. Question N°6	114
2.2.1.7.7. Question N°7	116
2.2.1.7.8. Question N°8	119
2.2.1.7.8.1. Proposition N°1	119
2.2.1.7.8.2. Proposition N°2	120
2.2.1.7.8.3. Proposition N°3	121
2.2.1.7.8.4. Proposition N°4	122
2.2.1.7.8.5. Proposition N°5	123
2.2.1.7.9. Question N°9	124
2.2.1.7.9.1. Proposition N°1	124
2.2.1.7.9.2. Proposition N°2	125
2.2.1.7.9.3. Proposition N°3	126
2.2.1.7.9.4. Proposition N°4	127
2.2.1.7.10. Question N°10	127
2.2.1.7.10.1. Proposition N°1	128
2.2.1.7.10.2. Proposition N°2	129
2.2.1.7.10.3. Proposition N°3	130
2.2.1.7.10.4. Proposition N°4	131
2.2.1.7.10.5. Proposition N°5	132
2.2.1.7.10.6. Proposition N°6	132
2.2.1.7.10.7. Proposition N°7	133
2.2.1.7.10.8. Proposition N°8	134
2.2.1.7.10.9. Proposition N°9	135
2.2.1.7.10.10. Proposition N°10	135
2.2.1.7.10.11. Proposition N°11	136

2.2.1.7.10.12. Proposition N°12	137
2.2.1.7.10.13. Proposition N°13	138
2.2.1.7.10.14. Proposition N°14	139
2.2.1.7.11. Question N°11	140
2.2.1.7.11.1 Proposition N°1	140
2.2.1.7.11.2 Proposition N°2	141
2.2.1.7.11.3 Proposition N°3	142
2.2.1.7.11.4 Proposition N°4	142
2.2.1.7.11.5 Proposition N°5	143
2.2.1.7.11.6 Proposition N°6	144
2.2.1.7.11.7 Proposition N°7	145
2.2.1.7.11.8 Proposition N°8	145
2.2.1.7.11.9 Proposition N°9	146
2.2.1.7.11.10 Proposition N°10	147
2.2.1.7.11.11 Proposition N°11	148
2.2.1.7.11.12 Proposition N°12	149
2.2.2. Délimiter le « <i>curriculum réalisé</i> » par les professeurs documentalistes	149
2.2.2.1. Constitution et critères de sélection du corpus d'étude	150
2.2.2.2. Objectifs de notre étude	154
2.2.2.3 Résultats de la recherche (Objectif 3)	154
2.2.2.3.1. Provenance des fiches pédagogiques	154
2.2.2.3.2. Les niveaux scolaires représentés	155
2.2.2.3.3. La répartition par années des fiches pédagogiques	156
2.2.2.3.4. Les notions info-documentaires	156
2.2.2.3.4.1. Nombre de notions	156
2.2.2.3.4.2. Typologie des notions génériques	157
2.2.2.3.5. Les méthodes pédagogiques en information-documentation	162

PARTIE 3 ANALYSE DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS & PORTÉE DE LA RECHERCHE

3.1. ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	164
3.1.1. Le questionnaire d'investigation des conceptions et des pratiques des collégiens	164
3.1.1.1. Question N°1	164
3.1.1.2. Question N°2	166
3.1.1.3. Question N°3	168
3.1.1.4. Question N°4	184
3.1.1.5. Question N°5	199
3.1.1.6. Question N°6	207
3.1.1.7. Question N°7	211
3.1.1.8. Question N°8	219
3.1.1.9. Question N°9	236
3.1.1.10. Question N°10	246
3.1.1.11. Question N°11	272
3.1.2. Le corpus de fiches pédagogiques	275
3.1.2.1. Place de la notion « <i>évaluation de l'information</i> » au sein des domaines d'enseignement de l'Information-documentation	275
3.1.2.2. Provenance des fiches pédagogiques	276
3.1.2.3. Niveaux représentés au sein des fiches pédagogiques	278
3.1.2.4. Répartition chronologique des fiches pédagogiques	279
3.1.2.5. Les notions info-documentaires	280
3.1.2.5.1. Nombre de notions visées	280
3.1.2.5.2. Les notions génériques de l'« <i>évaluation de l'information</i> »	281
3.1.2.5.3. Les notions spécifiques de l'« <i>évaluation de l'information</i> »	282

3.1.2.6. Les méthodes pédagogiques	288
3.2. MISE EN PERSPECTIVE AVEC LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	294
3.2.1. Les hypothèses relatives aux <i>conceptions</i> de l'évaluation de l'information	294
3.2.1.1. Hypothèse N°1	294
3.2.1.2. Hypothèse N°2	295
3.2.1.3. Hypothèse N°3	296
3.2.1.4. Hypothèse N°4	297
3.2.2. Les hypothèses relatives aux <i>pratiques</i> de l'évaluation de l'information	297
3.2.2.1. Hypothèse N°5	297
3.2.2.2. Hypothèses N°6, N°7, N°8 et N°9	298
3.2.2.3. Hypothèse N°10	299
3.3.3.4. Hypothèse N°11	300
3.3.3.5. Hypothèse N°12	301
3.3.3.6. Hypothèses N°13 et N°14	301
3.3. LA PORTÉE ET LES BIAIS DE LA RECHERCHE	303
3.3.1. La portée de la recherche	303
3.3.2. Les biais et les limites de la recherche	303
3.4. PROPOSITIONS	307
CONCLUSION	309
BIBLIOGRAPHIE	313
TABLE DES ILLUSTRATIONS	323
ANNEXES	
Annexe N°1 : Questionnaire vierge	340
Annexe N°2 : Version N°1 du questionnaire	344
Annexe N°3 : Version N°2 du questionnaire	347

Annexe N°4 : Protocole de passation	351
Annexe N°5 : Exemples de questionnaire	354

INTRODUCTION

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) dans son rapport *Introduction à la maîtrise de l'information* fait référence à la Proclamation d'Alexandrie¹, adoptée en novembre 2005, pour définir la maîtrise de l'information. Ainsi, cette dernière constitue un « *moyen [pour les individus], sur tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels* »². À l'ère du numérique, la maîtrise de l'information est perçue comme le « *nouveau paradigme du 21^{ème} siècle* »³ et constitue un enjeu social, politique et économique majeur. « *La compréhension des technologies ne suffit pas* »⁴ et il convient désormais d'« *apprendre à utiliser effectivement et efficacement ces technologies incroyablement diverses et puissantes pour rechercher, extraire, organiser, analyser et évaluer* »⁵. Pour autant, dans une société où l'information a une valeur économique, stratégique et scientifique, s'informer ne consiste pas seulement à accéder à l'information recherchée mais suppose de connaître sa source, d'évaluer sa fiabilité, sa pertinence et sa traçabilité.

Le déluge informationnel ne connaît pas de décrue. Le passage du Web 1.0 au Web 2.0 a considérablement bouleversé les flux informationnels, faisant de chaque internaute un acteur potentiel de l'information. Les plateformes issues du Web 2.0 ont accru la masse de données disponibles sur le Web. Cette masse ne figure pas nécessairement des éléments de connaissance et renforce le sentiment d'« *infobésité* »⁶ que les usagers peuvent ressentir devant les difficultés à trier les éléments pertinents. Ainsi, le « web social » avec ses blogs, ses wikis, ses réseaux sociaux et ses outils collaboratifs, est porteur de nombreux changements. Il affecte en profondeur les modalités et le contexte de l'*évaluation de l'information*, à la fois dans les valeurs et les représentations, les modèles de l'autorité et les outils. Le numérique modifie et complexifie également l'*évaluation de l'information* « *alors même que l'évaluation de la crédibilité d'un texte ou d'une information n'était pas déjà une tâche facile dans le monde de*

¹ Colloque qui s'est tenu du 6 au 9 novembre 2005 à Alexandrie (Égypte). Les participants demandent aux gouvernements et aux organisations gouvernementales de mettre en œuvre des politiques et des programmes destinés à développer la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie.

² Woody Horton JR F. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, Division de la société de l'information, 2007, 102 p. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020F.pdf>

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ Désigne la surabondance de données et d'informations dont l'intérêt est parfois faible. Elle constitue l'une des quatre principales infopollutions que décrit Eric Sutter consultant en management des services d'information au Bureau Van Dijk.

l'imprimé, elle devient beaucoup plus compliquée dans le monde numérique, du seul fait des effets de la numérisation »⁷.

Les chercheurs et les formateurs sur le terrain s'accordent en général pour constater chez la majorité des élèves un manque patent de connaissances et de culture informatique permettant la compréhension du fonctionnement d'Internet, des réseaux et de l'Informatique en général. Il n'y aurait donc pas suffisamment de maîtrise conceptuelle, intellectuelle des réseaux et des outils numériques. Nous sommes donc bien loin de l'affirmation péremptoire de Mark Prensky⁸ d'une attirance naturelle et d'une maîtrise spontanée par les dits « *Digital Natives* » des Technologies de l'Information et de la Communication. Par conséquent, il est nécessaire que les élèves acquièrent des compétences informationnelles pour maîtriser le Web, principale ressource de leurs informations. Dès lors, *l'évaluation de l'information* est porteuse de multiples enjeux : citoyen, sociopolitique, et éminemment éducatif. Selon François-Bernard Huyghe⁹, « *trois dragons* » informationnels menacent sur Internet : la « *désinformation* », la « *mésinformation* » et la « *surinformation* »¹⁰. Dans ce nouveau contexte, apprendre aux élèves à évaluer l'information, à sélectionner les sources, à déceler la « *mésinformation* » constitue l'un des meilleurs moyens pour combattre ces « *trois dragons* ». De plus, « *à l'avenir, l'éducation aura pour but [comme l'indique le philosophe Umberto Eco] d'apprendre l'art du filtrage* »¹¹. La notion *évaluation de l'information* devrait ainsi faire partie intégrante des apprentissages info-documentaires. Les professeurs documentalistes, de par leur formation, seraient à même de former les jeunes générations aux savoirs, savoir-faire et aux compétences leur permettant de trouver les « bonnes informations » et d'éviter les « *infopollutions* ». Alexandre Serres ne manque pas de souligner dans son ouvrage *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet* que la formation à « l'art du filtrage » ne doit pas se résoudre à un simple ensemble de compétences et d'apprentissage purement documentaire et technique. La didactisation de la notion *évaluation de l'information* nécessite donc une articulation autour

⁷ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions, 2012, p. 12.

⁸ Mark Prensky, auteur, chercheur et concepteur de jeux vidéo américain publie en 2001 un essai intitulé *Digital Natives, Digital Immigrants*. Il popularise l'expression anglo-saxonne « *Digital Natives* » ou « *natifs du numérique* » qui vise à définir la génération de la fin des années 90. Ce concept implique une capacité de raisonnement inédite propre aux jeunes générations du seul fait de leur pratique massive des Technologies de l'Information et de la Communication.

⁹ François-Bernard Huyghe est directeur de recherche à l'IRIS, association reconnue d'utilité publique créée en 1991 et s'intéressant aux thématiques relevant de la géopolitique ou de la stratégie.

¹⁰ Huyghe, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? [En ligne]. *La lettre de Sentinel*, février 2006, n°32, 19 p. Disponible sur : http://www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

¹¹ Le Monde. « Je suis un philosophe qui écrit des romans ». In : *Lemonde.fr* [En ligne]. 2010. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/10/11/umberto-eco-je-suis-un-philosophe-qui-ecrit-des-romans_1423637_3260.html

d'un questionnement élaboré qui tienne compte du niveau mais également du besoin informationnel de l'élève.

Ce mémoire a pour objectif de proposer un diagnostic de la place de la notion *évaluation de l'information* dans l'enseignement secondaire au travers des programmes scolaires du collège, et des enseignements proposés par les professeurs documentalistes sur le terrain, afin d'appréhender sa didactisation en Information-documentation. Alexandre Serres et sa définition de la culture informationnelle selon les « 3R », « *Réaliser, Réfléchir et Résister* »¹² place l'enseignement de l'Information-documentation bien au-delà du simple aspect technique et méthodologique du travail d'analyse du besoin, de recherche, de collecte, de sélection, de traitement et d'utilisation de l'information. Or, dans les établissements secondaires, des dispositifs tels que le B2i¹³ au collège traitent seulement des aspects techniques et informatiques de l'usage des outils numériques en omettant les savoirs théoriques issus de la littérature scientifique et empruntés aux Sciences de l'Information et de la Communication. Néanmoins, le futur citoyen se doit d'acquérir, en plus des connaissances disciplinaires fondamentales et d'une maîtrise des moyens technologiques d'information évolutifs, des capacités structurantes qui lui permettent de donner du sens à des savoirs éclatés. Les élèves se trouvent en effet confrontés à une masse accrue d'informations grâce à Internet et aux moteurs de recherche et leur décision de se satisfaire de l'information trouvée ou au contraire de poursuivre leur recherche se fonde sur des critères principalement arbitraires. Dès lors, il revient aux professionnels de contribuer à l'évolution de la teneur des enseignements et à la didactisation des savoirs théoriques info-documentaires alors même que le *décret n°2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré*¹⁴, fait état « de la discipline de documentation » mais aussi de « ses heures d'enseignement ».

Face à ces constats, quelle didactisation de la notion *évaluation de l'information* pourrait être mise en œuvre pour permettre aux élèves, et futurs citoyens de « *séparer le bon grain de l'ivraie* » et de développer leur esprit critique ? Ainsi, notre recherche se propose de mettre en

¹² Serres, Alexandre. Une certaine vision de la culture informationnelle. In : *Revue Skhole. Penser et repenser l'école*. 2009. Disponible sur : <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle.fr>

¹³ Brevet Informatique et Internet.

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale. Décret n°2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré [En ligne]. In : *Journal officiel*. N°0194, 23 août 2014.

Disponible sur : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029390906&categorieLien=id>

exergue les conceptions des collégiens relatives à l'*évaluation de l'information*. Le repérage des conceptions se révèle en effet primordial afin de faire passer les élèves des conceptions, certes opérantes dans le cadre de leurs pratiques domestiques, à une conceptualisation de la notion, qui se trouve être l'objet même du processus de didactisation. Nous souhaitons ainsi à partir de l'identification de ces conceptions, proposer à la fois un cadre à la notion scolarisée mais également des perspectives didactiques. Les professionnels se doivent en effet de contribuer à la didactisation des savoirs théoriques en Information-documentation, préalable nécessaire à l'instauration d'une culture informationnelle. L'enjeu est de taille englobant ainsi la disciplinarisation de l'Information-documentation et par là-même la légitimation du mandat pédagogique des professeurs documentalistes.

Le cadre théorique sera ancré au sein de la première partie de ce mémoire. Essentiellement définitoire, il mettra en exergue la dimension théorique et le champ conceptuel de l'*évaluation de l'information*. Cette partie mènera également à un état des lieux de la place accordée à la notion dans les enseignements du collège ainsi qu'aux enjeux sous-jacents. La seconde partie abordera les questions d'ordre méthodologique liées à notre enquête de terrain d'investigation des *conceptions* et des *pratiques d'évaluation de l'information* des collégiens. Elle aura également pour objectif d'analyser le traitement pédagogique de la notion par les professeurs documentalistes. L'interprétation et la discussion des résultats feront l'objet de la troisième partie de ce mémoire. Les résultats obtenus pour les objectifs de recherche seront mis en relation les uns avec les autres, de même qu'avec les éléments de notre revue de littérature scientifique. Finalement, des pistes de didactisation seront dégagées à partir de l'analyse des *conceptions* et des *pratiques de l'évaluation de l'information* des collégiens mises en évidence dans le cadre de notre étude.

PARTIE 1

CADRE THÉORIQUE

Notre question de recherche mobilise plusieurs concepts dont celui de *didactisation* et d'*évaluation de l'information*. De nombreuses définitions, parfois divergentes, ont été proposées pour ces concepts. Ils seront donc clarifiés dans cette première partie, afin d'établir les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour élaborer notre instrument de collecte des données et pour analyser les données recueillies. L'*évaluation de l'information* sera définie en tenant compte de l'approche scientifique de la notion. Nous évoquerons également ses caractéristiques dans le cadre spécifique de l'Internet. Nous aborderons également le concept de *représentation* et sa portée didactique avant de mentionner les *pratiques informationnelles* de l'*évaluation de l'information* des apprenants. Nous analyserons ensuite la place occupée par l'*évaluation de l'information* dans les programmes scolaires notamment au sein du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (S4C), du Brevet Informatique et Internet (B2I), de l'Education aux Médias et à l'Information (EMI) et des programmes de discipline. La conceptualisation de notre cadre théorique qui se fonde sur les Sciences de l'Information et de la Communication (SIC), les Sciences de l'éducation mais également sur les savoirs pratiques professionnels conduira à la formulation de notre question plus spécifique de recherche ainsi qu'à l'élaboration de nos hypothèses de recherche.

1.1. LA DIDACTIQUE

Avant d'explicitier la transposition didactique qui se trouve au cœur de notre étude, nous souhaitons effectuer en premier lieu un éclairage définitionnel sur le concept de didactique propre aux Sciences de l'éducation.

1.1.1. Définition et évolution historique du concept

L'analyse étymologique du mot didactique, à la fois adjectif et nom féminin, éclaire sur sa définition mais également sur l'évolution de cette dernière. Issu du grec *didaktiko* (ou *didaskô*), signifiant art de la répétition ; de *didaskein* correspondant au verbe enseigner mais également de *didascalos* ou l'enseignant, la didactique désigne ce qui vise à mettre les connaissances à disposition des apprenants¹⁵. Sa signification est donc profondément rattachée à l'idée de répétition mais également à l'enseignement.

¹⁵ Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010.

Jan Amos Komensky dit Comenius¹⁶ donne en 1627 la première définition de la didactique dans son ouvrage *Magna didactica*. Il la décrit comme « *l'art d'enseigner, l'ensemble des moyens et des procédés qui tendent à faire connaître, à faire savoir quelque chose, généralement une science, une langue, un art* » et en fait une science de l'enseignement. Il convient alors pour l'enseignant de maîtriser les éléments relatifs à l'objet d'enseignement, ses tenants et ses aboutissants qui fondent ce que l'on nomme dorénavant « concept ». L'objectif étant *in fine* de pouvoir le révéler à l'apprenant.

Gérard Vergnaud¹⁷ sera le premier à évoquer dans les années 1970 l'expression de didactique *d'une* discipline (la didactique des mathématiques). Ainsi, pour Vergnaud « *la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette discipline* »¹⁸ et situe donc la discipline dans la réflexivité sur « *les processus de transmission et d'acquisition* ». La didactique, dont l'essor s'est amorcé dans les années 1980, constitue une discipline qui prend une part prépondérante dans la réflexivité sur le savoir et l'ingénierie de l'éducation. Ainsi, au sein de la préface de l'ouvrage de Samuel Johsua et Jean-Jacques Dupin, respectivement didacticien des sciences et des mathématiques et professeur en Sciences de l'éducation, intitulé *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*¹⁹ l'enjeu de la didactique est explicité : « *si l'on devait risquer une définition [de la didactique], on pourrait dire que la didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier [...], les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances pour un apprenant* »²⁰. La didactique apparaît dès lors « *comme une science appliquée ou directement applicable et donc pragmatique i.e. « susceptible d'applications pratiques* » »²¹. Ainsi, elle établit un focus sur les processus d'enseignement permettant l'appropriation par les apprenants de savoirs identifiés et disciplinaires. La didactique postule par conséquent que ces derniers occupent une place primordiale dans la relation d'enseignement

¹⁶ Comenius (1592-1670) était un philosophe, grammairien, et pédagogue du 16^{ème} siècle.

¹⁷ Gérard Vergnaud est directeur de recherche au Centre National de Recherche Scientifique (CNRS), spécialiste de psychologie cognitive et de didactique.

¹⁸ Vergnaud, Gérard. « Qu'est-ce que le GRECO « Didactique » ? ». In : *Enfance* [En ligne]. Vol.38, n°2, 1985, pp. 309-310. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1985_num_38_2_2890

¹⁹ Samuel, Joshua, Dupin, Jean-Jacques. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999, 422 p.

²⁰ *Ibid.*, p. 9.

²¹ Duplessis, Pascal. « L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique » [En ligne]. In : *Les Trois Couronnes*. 2008.

Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/1-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

en soulevant des questionnements centraux et en supposant des implications spécifiques. Néanmoins, l'objet d'étude de la didactique ne se restreint pas uniquement aux savoirs et donc aux contenus. La didactique s'intéresse tout particulièrement aux « interactions à l'œuvre dans le système didactique, lequel articule les trois actants que sont le savoir, l'enseignant et l'élève »²². Trois pôles, l'enseignant, l'élève et le savoir forment donc la structure didactique. Ainsi, l'expression « triangle pédagogique » dont la paternité revient au pédagogue Jean Houssaye²³ représente les relations entre ces « trois actants » (Figure 1).

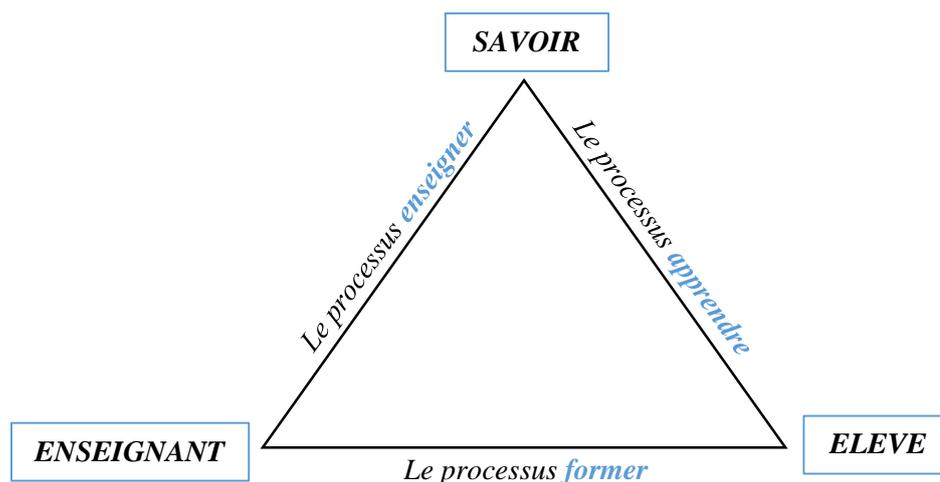


Figure 1 - Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1986).

Cette représentation graphique des relations qui se nouent entre le savoir, l'enseignant et l'élève définit la situation pédagogique comme le processus au cours duquel le savoir possédé par l'enseignant se convertit en un savoir possédé par l'élève. Houssaye nomme « le processus enseigner » la relation qui s'établit entre enseignant-savoir²⁴, le « processus apprendre » la relation savoir-élève²⁵ et enfin le « processus former » la relation enseignant-élève²⁶. Yves

²² Duplessis, Pascal. *Op. cit.*

²³ Jean Houssaye est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen.

Houssaye, Jean. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang, vol. 1, 1988, p. 267.

²⁴ Il s'agit de « l'axe Savoir(S) - Enseignant(P), lorsque, par exemple, l'élève est exclu du jeu ».

Duplessis, Pascal. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. In : *Les Trois couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? 2007. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

²⁵ Il s'agit de « l'axe Elève (E) - Savoir (S), lorsque, par exemple, l'enseignant s'efface pour interférer le moins possible entre l'élève et le savoir ». *Ibid.*

²⁶ Il s'agit de « l'axe Enseignant (P) - Elève (E), lorsque, par exemple, l'appropriation du savoir n'est plus la priorité ». *Ibid.*

Jean Houssaye considère donc qu'une situation pédagogique donnée va privilégier un seul de ces trois processus (enseignement, apprentissage ou formation). Ainsi, il considère que « deux [de ces trois actants] se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou ».

Chevallard, didacticien des mathématiques, va à son tour usiter de cette triade (savoir scolaire, enseignant et apprenant) pour expliciter le concept de « *triangle didactique* » et par là-même les interactions qu’entretiennent ces trois pôles dans la construction des objets enseignés²⁷. Ce « *triangle didactique* » forme ainsi trois axes²⁸ (Figure 2) :

- L’axe « *épistémologique* » (axe *Savoir-Enseignant* relatif à l’élaboration didactique des contenus d’enseignement) ;
- L’axe « *psychologique* » (axe *Savoir-Elève* privilégiant la prise en compte du volet psycho-cognitif dans le cadre de l’appropriation des contenus d’enseignement par les élèves) ;
- L’axe « *praxéologique* » (axe *Enseignant-Elève* relevant de la mise en œuvre pédagogique des conditions de l’apprentissage).

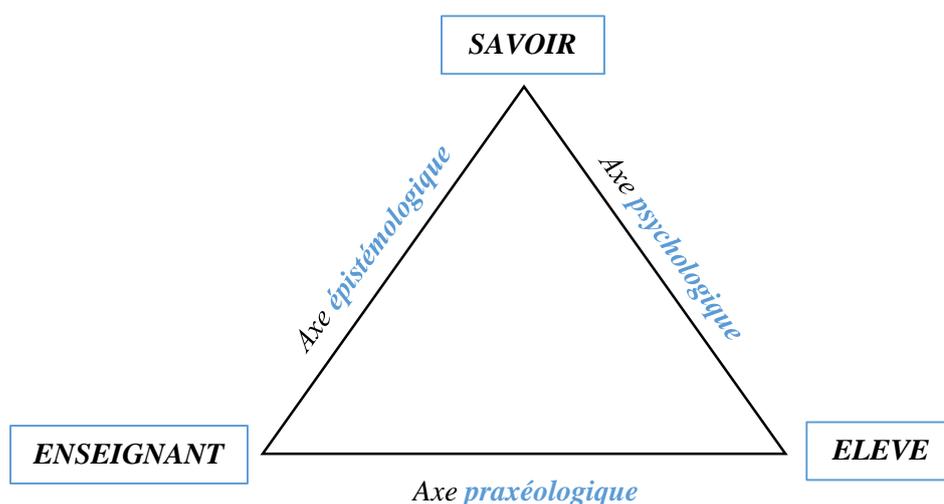


Figure 2 - Le triangle didactique de Yves Chevallard (1985).

A l’instar de Houssaye, les trois pôles du modèle de Chevallard interagissent afin de constituer un système didactique soit « *l’ensemble des relations qui se créent entre l’enseignant, l’apprenant et le contenu d’enseignement* »²⁹. Le « *triangle didactique* » apparaît dès lors

²⁷ Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985, 126 p.

²⁸ Duplessis, Pascal. L’objet d’étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. In : *Les Trois couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? 2007. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

²⁹ Reuter, Yves. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université, 2007, 272 p.

La notion de contenu identifiable dans le cadre d’un système didactique fait référence aux savoirs, savoir-faire et savoir-être relevant des contenus d’enseignement ou d’apprentissage.

comme une représentation schématisée du système didactique dans lequel le « *savoir* » occupe une place prépondérante.

Michel Develay, docteur en didactique des disciplines dépeint trois attitudes vis-à-vis de la didactique selon que le didacticien se propose « *de décrire, de prescrire ou de suggérer des actions d'apprentissage-enseignement* »³⁰. La didactique est intimement liée à la recherche disciplinaire et par conséquent à une discipline. Elle s'appuie donc sur le contenu disciplinaire pour en repérer les principaux concepts, les explorer et suivre leurs évolutions respectives au sein de l'enseignement. Cette science a l'avantage d'opérer une focale du côté de l'apprenant et de questionner *comment* ce dernier construit lui-même le savoir à apprendre. Elle ne s'intéresse plus exclusivement au *comment enseigner*. Ainsi, elle définit d'une part l'objet du savoir et d'autre part les stratégies pour son enseignement. Dès lors, sa définition est double, à la fois « *théorie et méthode de l'enseignement* »³¹. Il s'agit par conséquent de « *comprendre* » mais également de « *proposer des moyens* ». Le didacticien est alors, pour reprendre la terminologie de Michel Develay, dans une posture de « *didacticien-formateur* » qui effectue des « *propositions d'actions [concrètes]* »³². Son attitude diffère de celle du « *didacticien universitaire* » qui cherche à « *rendre intelligibles des pratiques* »³³.

Les didactiques des disciplines scolaires sont articulées à la Science de l'éducation et ont deux visées selon Jean-Paul Bronckart³⁴. Elles permettent l'« *action et [la] décision sur le plan des objectifs, des programmes, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation* »³⁵. « *Trois ordres de connaissances* » sont alors nécessaires. Ces « *trois ordres* » peuvent relever de la Science de l'éducation, être « *élabor[és] par les disciplines ayant trait aux processus d'enseignement-apprentissage* »³⁶ ou encore par des disciplines scientifiques.

³⁰ Develay, Michel. « Origines, malentendus et spécificités de la didactique » [En ligne]. In : *Revue française de pédagogie*. Vol.120, 1997, pp. 59-66.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156.

³¹ *Le Petit Robert*. Paris : Le Robert VUEF, 2002, p. 744.

³² *Ibid.*, p. 59-66.

³³ *Ibid.*, p. 63.

³⁴ Jean-Paul Bronckart est professeur honoraire en didactique des langues de l'Université de Genève.

³⁵ Bronckart, Jean-Paul. Du statut des didactiques des matières scolaires [En ligne]. In : *Langue française*. N°82, 1989. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6381.

³⁶ *Ibid.*, p. 64.

1.1.2. La didactique de l'Information-documentation

Après avoir défini la didactique et l'évolution historique de sa définition, nous utiliserons pour structurer notre propos sur la didactisation de l'Information-documentation, la distinction classique en Sciences de l'éducation entre didactique « *prescriptive* » et « *normative* », didactique « *descriptive* » et didactique « *critique* » et « *prospective* » du chercheur français en Sciences de l'éducation Jean-Louis Martinand (1994)³⁷. Soulignons que didactiser une discipline consiste à proposer mais aussi engager les modalités d'apprentissage de son contenu scolaire. Ainsi, qu'en est-il de la didactisation de l'Information-documentation ? Pouvons-nous toujours affirmer qu' « *il n'existe pas aujourd'hui de didactique de l'Information documentation* »³⁸.

1.1.2.1. Les formes plurielles de la didactique

Rappelons que la didactique d'une discipline peut être définie comme l'étude de « *l'enseignement et de l'apprentissage en pleine prise en compte de la spécificité des contenus* »³⁹. Jean-Louis Martinand envisage en 1992 son étude selon trois points de vue que nous allons expliciter : la « *didactique normative* », la « *didactique praticienne* » et la « *didactique critique et prospective* ».

1.1.2.1.1. La « didactique normative »

La « *didactique normative* » fait référence aux programmes d'enseignement, aux directives et aux règles prescrites par le Ministère de l'Éducation nationale constitutif de la « *noosphère* »⁴⁰ pour reprendre la terminologie de Jean-Louis Chevallard. Elle est à la fois « *normative* » et « *prescriptive* ». « *Normative* » car elle introduit de la norme, de l'évaluation

³⁷ Champy, Philippe, Etévé, Christiane. « Didactique ». In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, 1097 p.

³⁸ Duplessis, Pascal. « 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 ». In : *Médiadoc*. 2006, pp. 19-28.

³⁹ Champy, Philippe, Etévé, Christiane. « Didactique ». In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, 1097 p.

⁴⁰ Yves Reuter définit au sein de son *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique* la « *noosphère* » comme l'ensemble des acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société.

Yves Chevallard souligne que la « *noosphère* » permet le rééquilibrage entre un système d'enseignement et l'environnement sociétal. Elle constitue un lieu de réflexion sur les choix relatifs aux objets d'enseignement et/ou sur la méthodologie propre à une discipline. La noosphère est également un lieu de production des programmes et des manuels scolaires à destination des apprenants ou des enseignants.

Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985, 126 p.

dans l'élaboration des programmes, des rapports d'inspection, dans la rédaction des manuels scolaires ou encore dans la notation des apprenants. Mais elle est également « *prescriptive* » en énumérant les *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* à acquérir, *comment* doit s'effectuer l'enseignement, ce qu'il convient d'aborder ou non mais également *comment* doit s'élaborer l'appréciation et la notation. Elle relève par conséquent de choix purement institutionnels qui fondent une didactique dite conformisante pilotant d'une part les manuels élaborés par les éditeurs et d'autre part le processus d'enseignement ancré sur le terrain. Elle va par là-même juger ce dernier selon la conformité ou l'écart par rapport à ladite norme.

Cette « *didactique normative* » garantit une sorte d'égalité des apprenants face au programme en fournissant un cadre d'apprentissage stricte à leurs enseignants. Il en résulte dès lors une orientation vers une culture et des compétences communes. Les enseignants peuvent néanmoins se prévaloir de leur liberté pédagogique pour border officiellement cette conformisation.

1.1.2.1.2. La « *didactique praticienne* »

La « *didactique praticienne* » est relative aux enseignants qui doivent d'une part établir un rapport au savoir dans le cadre de la « *transposition didactique* »⁴¹ et d'autre part un « *contrat didactique* »⁴² établi avec l'apprenant. L'enseignant utilise le programme officiel afin de le transposer en enseignement effectif⁴³ grâce au processus de « *transposition didactique* ». Il permet de transformer le programme théorique en situations concrètes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être disciplinaires.

Elle fait alors appel à la personnalité et à la marge de créativité de l'enseignant et possède donc un caractère profondément singulier. Ce caractère atteste par conséquent de la diversité des pratiques sur le terrain.

⁴¹ Le concept de « *transposition didactique* » sera abordé et explicité au sein de la partie « 1.1.3. La *transposition didactique* » de ce cadre théorique.

⁴² Le concept de « *contrat didactique* » a été introduit en 1978 par Guy Brousseau, didacticien des mathématiques. Ce dernier définit le « *contrat didactique* » comme l'ensemble des obligations réciproques que chaque partenaire de la situation didactique croit imposer ou impose aux autres acteurs. Ainsi selon Brousseau « *on appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre* ».

⁴³ Cela fait référence au « *savoir enseigné* » que nous expliciterons au sein de la partie « 1.1.3.2.2. *Transposition didactique interne : du savoir à enseigner au savoir enseigné* » relative à la transposition didactique.

1.1.2.1.3. La didactique « critique et prospective »

La didactique « critique et prospective » relève des chercheurs universitaires. Ce troisième point de vue pour aborder la didactique permet l'élaboration d'un champ scientifique de construction des connaissances. Une double fonction est alors adossée aux chercheurs universitaires. D'une part, ils étudient la manière dont s'effectue et se déroule l'enseignement prodigué sur le terrain pour en déduire des analyses critiques mises en perspective avec les objectifs poursuivis. D'autre part, ces observations leur permettent de proposer des remédiations et d'annoncer des propositions de renouvellement de l'enseignement.

Cet aspect prospectif revient également à une partie de la « noosphère » (notamment le Ministère de l'Education nationale et le Conseil supérieur des programmes) qui pourront décider de la mise en place d'expérimentations selon des protocoles conçus, pratiqués sur le terrain et *in fine* analysés.

1.1.2.2. L'Information-documentation ou l'absence de didactique « normative » et « prescriptive »

Une didactique dite « prescriptive » a, comme nous l'avons vu précédemment, pour objectif d'énoncer de façon officielle le « savoir scolaire » à enseigner. La didactique « prescriptive » est aussi qualifiée de « normative » quand elle définit le dit programme scolaire. Or, l'Information-documentation n'est pas considérée comme une *matière scolaire* à enseigner. Elle n'est pas « au programme » et il n'y a donc aucune obligation réglementaire de mise en œuvre. Le lien entre les pratiques à visée *info-documentaires* prises à bras le corps par une grande majorité des professeurs documentalistes sur le terrain et les programmes disciplinaires doit être souvent voire toujours justifié. L'Information-documentation n'est pas légitimée en tant que discipline scolaire par l'institution. Sans programme, sans savoirs à enseigner, sans compétences à acquérir, sans notions à traiter, sans évaluation et par conséquent sans didactique « prescriptive » et « normative » officielles, l'Information-documentation semble bien orpheline. Les pratiques pédagogiques des professeurs documentalistes se développent au bon vouloir de leur hiérarchie et donc des chefs d'établissement ainsi que des réalités du terrain, qui favorisent parfois les opportunités pédagogiques et didactiques.

Des nuances sont néanmoins à constater. Curieusement, de quasi-manuels se développent à partir de 2007, s'adressant aux professeurs documentalistes dans le cas de l'ouvrage *Information-documentation : formation des élèves par le professeur documentaliste*

de la sixième à la troisième⁴⁴ mais également aux professeurs disciplinaires en ce qui concerne le classeur *Education aux médias et à l'information : comprendre, critiquer, créer dans le monde numérique* de Génération 5⁴⁵. Cas d'école de manuels sans programmes, où ce n'est pas le programme officiel de l'Education nationale qui dicte, mais une demande de la base et donc des professionnels qui engage des éditeurs en quelque sorte à « didactiser » des pratiques infodocumentaires par de supposés manuels qui traduisent des conceptions et des pratiques de référence de leurs concepteurs. Sans norme officielle uniformisatrice, la diversité et le bricolage sont le lot quotidien des professeurs documentalistes. Signalons également que leurs activités pédagogiques sont ancrées dans les dispositifs pédagogiques des collègues de disciplines tels que l'Accompagnement Personnalisé ou les Travaux Personnels Encadrés.

1.1.3. La transposition didactique

Nous allons désormais procéder à un rappel des origines de la notion de transposition didactique, qui émane des recherches effectuées en sociologie sur les *curriculae*⁴⁶, avant de nous intéresser aux questions qu'elle suscite sur l'enseignement de l'Information-documentation. La transposition didactique peut en effet être porteuse de transformations dans cet enseignement et provoquer des apports dans la prise en compte des spécificités du professeur documentaliste. Par la prise de conscience de difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'évaluation de l'information, il convient de discerner quels *objets de savoirs* doivent être tirés des savoirs savants et des pratiques sociales de référence⁴⁷ pour en faire, suite à un apprentissage didactique, des objets d'enseignement-apprentissage possibles.

⁴⁴ *Information documentation : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la troisième*. Mont-Saint-Aignan : CRDP Rouen, 2007, 305 p.

⁴⁵ Bousquet, Aline, Carbillet, Marion, Mulot, Hélène, Nallathamby, Marie. *Education aux médias et à l'information : comprendre, critiquer, créer dans le monde numérique : collège*. Chambéry : Génération 5, 2014, 220 p.

⁴⁶ Un « curriculum » revêt selon le sociologue français Philippe Perrenoud plusieurs formes : le « curriculum formel », le « curriculum réel » et le « curriculum caché ». Apparue dans les années 1960, ce concept anglo-saxon désigne le parcours éducatif proposé aux apprenants. Perrenoud, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In : Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993, pp. 61-76.

⁴⁷ Concept introduit par Jean-Louis Martinand faisant référence aux pratiques sociales permettant de proposer et d'analyser des contenus d'enseignement. Ces pratiques sociales servant par là-même de référence à des activités scolaires. Ainsi, selon Martinand « une pratique sociale de référence renvoie aux trois aspects suivants : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique ») ; elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social ») ; la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité : il y a seulement terme de comparaison (« de référence ») ».

1.1.3.1. Michel Verret et *Le temps des études* ou la naissance du concept

Le concept de transposition didactique communément appelé didactisation introduit en 1975 dans *Le temps des études*⁴⁸ par le sociologue français Michel Verret occupe une place primordiale en didactique. Verret étudiait dans le cadre de cette thèse l'« *enseignabilité* » et donc la scolarisation des savoirs dans les Sciences humaines. Cette interrogation philosophique n'était cependant pas nouvelle, sa paternité revenant à Platon dans le dialogue du *Ménon*.

Verret définit la didactique comme « *la transmission d'un savoir acquis. Transmission de ceux qui savent à ceux qui ne savent pas. De ceux qui ont appris à ceux qui apprennent* »⁴⁹. Verret souligne ainsi que l'Université, lieu traditionnel de l'enseignement philosophique, constituée en « *école bureaucratique* » contribue à un accès progressif aux notions philosophiques sans pour autant passer par l'étude des œuvres philosophiques elles-mêmes. Le savoir ne peut à son sens être enseigné tel qu'il est produit dans le cadre scientifique car « *toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* »⁵⁰. Il existe donc une distance entre l'objet universitaire et l'objet théorique savant qui va subir une sorte de distorsion lorsqu'il vient à être enseigné. La création de ce concept permet d'une part à Verret d'expliquer la conception et la mise en place des programmes, les *curriculae*, et d'autre part d'explicitier *comment* un savoir théorique est transformé en savoir universitaire puis en savoir scolaire.

Le savoir savant est parcellisé et le savoir universitaire ou scolaire qui en découlent peuvent avoir une existence et une autonomie propres. C'est la résultante de ce processus de parcellisation du savoir que l'on qualifie de transposition didactique ou didactisation. Verret attribue cinq caractéristiques au processus de transposition didactique :

1. Une « *désynchronisation* »⁵¹ caractérisée par l'extraction du savoir des stades épistémologiques ayant jalonné son élaboration. Elle correspond donc à une sorte de « *déhistoricisation* » des connaissances.

2. Une « *dépersonnalisation* »⁵² soulignée par la séparation du savoir de son concepteur.

⁴⁸ Verret s'intéresse au sein de sa thèse à l'activité étudiante et à la manière dont cette activité s'inscrit dans le temps.

⁴⁹ Verret, Michel. *Le temps des études : la distribution temporelle des activités des étudiants*. Lille : Atelier reproduction des thèses, tome I, 1975, p. 139.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 140.

⁵¹ « *La division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées* ». *Ibid.*, p. 146. Ainsi, si l'on qualifie l'équation $E=mc^2$ comme étant le résultat d'une fulgurance, d'un cri de génie de la part d'Albert Einstein, cela revient à omettre les cheminements de sa réflexion, ses hésitations, ses ajustements et donc le processus profondément humain qui l'a amené à ce résultat. Cela correspond donc à ce que qualifie Verret, la « *désynchronisation* » du savoir.

⁵² « *La séparation du savoir de la personne* ». *Ibid.*, p. 146.

3. Une « *programmabilité* »⁵³ envisageant la succession des contenus dans un ordre croissant de difficultés.

4. Une « *publicité* » du savoir à enseigner par le biais du programme.

5. Cette pénultième caractéristique favorisant le « *contrôle social des apprentissages* » de l'apprenant.

Le concept de transposition didactique a été ensuite développé en 1985 par Yves Chevallard dans le cadre de ses premiers travaux afin de l'appliquer à l'enseignement des mathématiques. Il reprend et développe les cinq caractéristiques de Veret imputables à la transposition didactique. Il en tire ainsi le schéma du processus de transposition didactique que nous allons de suite expliciter.

1.1.3.2. Le mécanisme de transposition : du savoir savant au savoir enseigné

La didactisation consiste à transformer les savoirs disciplinaires (pouvant être issus de savoirs savants, de situations professionnelles ou de pratiques sociales de référence) en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés. Chevallard n'a pas manqué de la définir et considère qu'« *un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement* »⁵⁴. C'est donc l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant en un objet de savoir à enseigner accessible par les apprenants que l'on qualifie de transposition didactique. Deux étapes fondamentales ou « *étages* »⁵⁵ sont nécessaires au processus de transposition didactique, la transposition didactique externe et la transposition didactique interne.

1.1.3.2.1. Transposition didactique externe : du savoir savant au savoir à enseigner

Ce processus de transformation du savoir est dans un premier temps sous la responsabilité de ce que Jean-Louis Martinand nomme la « *noosphère* » qui assure le passage du savoir savant au savoir à enseigner (programmes et manuels scolaires) : « *c'est elle* [la

⁵³ « *La programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permet une acquisition progressive des expertises, c'est-à-dire la programmabilité de l'acquisition du savoir* ». *Ibid.*, p. 147.

⁵⁴ Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1991, p. 39.

⁵⁵ Arsac, Gilbert, Develay, Michel, Tiberghien, Andrée. *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*. Villeurbanne : IREM de Lyon, 1989, p. 12.

noosphère], [...] qui va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui, désignés par là comme « savoir à enseigner », seront alors soumis au travail de transposition ; c'est elle, encore, qui va assumer la partie visible de ce travail, ce qu'on peut appeler le travail externe de la transposition didactique, par opposition au travail interne, qui se poursuit, à l'intérieur même du système d'enseignement, bien après l'introduction officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné »⁵⁶.

La noosphère regroupe donc des individus experts d'une discipline scientifique (chercheurs et universitaires) capables de définir ce que l'apprenant doit savoir et apprendre tout au long de son cursus. Ce sont leurs choix qui vont délimiter les contours et les contenus des programmes ou *curriculae* à enseigner.

La transposition didactique externe permet ainsi de passer des savoirs savants (objets de savoir) aux savoirs à enseigner (objet d'enseignement) et va par là-même concerner la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires (« *curriculum formel* » ou « *curriculum prescrit* »⁵⁷).

1.1.3.2.2. Transposition didactique interne : du savoir à enseigner au savoir enseigné

La transposition didactique interne concerne en revanche le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés et donc la transformation des programmes en contenus effectifs de l'enseignement. Elle va par conséquent relever de la marge d'interprétation voire de création de l'enseignant à partir des savoirs pris dans les programmes ou des indicateurs constitutifs des référentiels de compétences : « nous avons remarqué en effet qu'un texte de programme appelle une interprétation. Le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme »⁵⁸.

Cette transposition didactique est polymorphe. L'enseignant doit d'une part questionner épistémologiquement le savoir afin de s'assurer de son contenu et connaître l'ensemble de ses éléments constitutifs. Il pourra de fait effectuer des choix dans l'organisation de son

⁵⁶ *Ibid.*, p. 31.

⁵⁷ Le « *curriculum formel* » ou « *prescrit* » est celui des programmes officiels qui se trouvent être à appliquer par les enseignants.

⁵⁸ Arsac, Gilbert, Develay, Michel, Tiberghien, Andrée. *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*. Lyon : IREM, 1989, pp. 12-13.

enseignement et ainsi pointer les parcelles de la connaissance qui ne devront pas être traitées. D'autre part, l'enseignant doit effectuer des choix relatifs à l'organisation des savoirs à enseigner pour organiser par étape son enseignement. L'enjeu est primordial puisqu'il relève de la création d'espaces de transaction didactique entre l'apprenant et l'enseignant et du contrôle de l'acquisition du savoir par ce dernier. L'enseignant établit une hiérarchie des contenus. Les priorités établies relèvent donc de ses conceptions et la pédagogie revêt dès lors une forme quelque peu idéologique.

La première étape de la transposition didactique (la transposition didactique externe) est réglée par la « *noosphère* » et s'effectue en dehors du système d'enseignement pour transformer les savoirs savants ou les pratiques sociales de référence en savoirs à enseigner. La seconde étape (la transposition didactique interne) consiste alors pour l'enseignant à adapter et à transformer ces savoirs à enseigner tels qu'ils apparaissent dans les programmes et manuels scolaires en savoirs enseignés (*Schéma 1*).

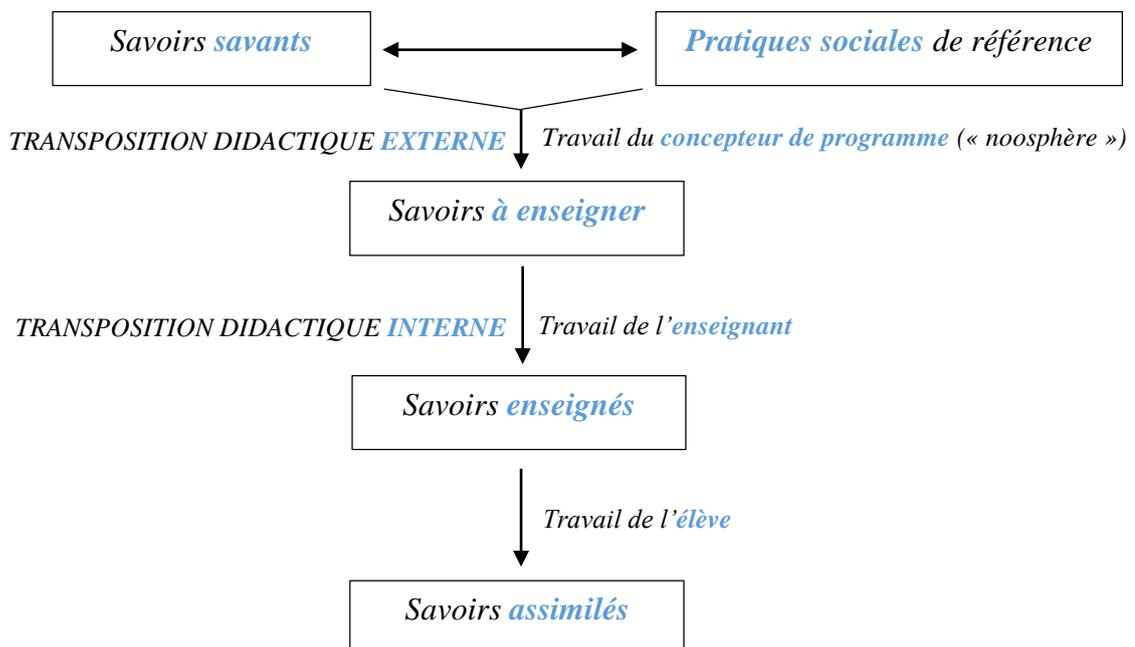


Schéma 1 - La transposition didactique (Develay).

1.1.3.3. Transférabilité du modèle sur la question des savoirs

Nous avons vu précédemment que la transposition didactique est le processus permettant d'effectuer le passage d'un savoir savant à un savoir enseigné. Les didacticiens des mathématiques tels que Yves Chevallard ont effectué un transfert de ce processus dans leur

domaine pour en faire un outil de prescription des programmes et des référentiels de compétences. Ce qui a pu ainsi s'appliquer aux mathématiques l'est-il également pour les autres disciplines enseignées au sein de l'institution scolaire ? Les savoirs enseignés sont-ils tous des savoirs savants ? C'est à ces questions que Jean-Louis Martinand a tenté de répondre. Ainsi, dès 1984, il constatait que les savoirs enseignés ne correspondaient pas tous à des savoirs savants. Nombre d'entre eux sont en effet issus de pratiques sociales de référence. Ces dernières correspondent aux « *activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain* » (« *pratiques* ») et vont de fait « *concern[er] l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels* » (« *sociales* »). Enfin, « *la relation avec les activités didactiques n'est pas identifié : il y a seulement terme de comparaison* » (« *de référence* »). Martinand démontre ainsi qu'un *curriculae* ne se réduit pas à une simple adaptation du savoir savant en savoir à enseigner. Il convient de ne pas omettre les activités sociales correspondantes (activités de recherche scientifique, de production industrielles ou artisanales, d'ingénierie, culturelles voire domestiques) qui servent de référence aux enseignements dans certaines disciplines scolaires. Claude Raisky⁵⁹ met ainsi en exergue en 1996 le principe d'isomorphisme dans les enseignements professionnels ayant obligé à reconsidérer le phénomène de transposition didactique⁶⁰. Dans la même lignée, le didacticien Samuel Johsua⁶¹ note que l'institution scolaire s'attache principalement à enseigner des pratiques (savoir lire, savoir écrire et savoir compter). Ainsi, il souligne que « *toutes les disciplines se réfèrent à des savoirs qui, dans des institutions données, sont toujours constituées à travers des mécanismes éventuellement spécifiques, de mise en relation de pratique et de théorie* »⁶². L'enseignement ne relève donc pas des pratiques mais des savoirs sur les pratiques. Dans cette mesure « *le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique* »⁶³.

Une distinction entre les savoirs savants des pratiques sociales de référence ainsi que leur niveau d'enseignement a été permise grâce au concept de transposition didactique. Ainsi, les travaux datant de 1990 effectués par Michel Develay permettent de cerner les diverses

⁵⁹ Claude Raisky est chercheur à l'Etablissement d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon (ENSESAD).

⁶⁰ Raisky, Claude, Caillot, Michel. *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fondateurs*. Paris : De Boeck Université, 1996, pp. 62-73.

⁶¹ Johsua, Samuel. « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». In : Raisky Claude et Caillot Michel (dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Paris : De Boeck Université, 1996, pp. 62-73.

⁶² *Ibid.*, p.65.

⁶³ *Ibid.*, p.65.

caractéristiques des catégories de savoir mais répondent également à la question *comment* les enseigner.

1.1.3.4. La discipline, une définition renouvelée

L'émergence du concept de transposition didactique a contribué à la redéfinition des disciplines notamment par Michel Develay, qui en reprenant à son compte le concept de matrice disciplinaire de Thomas Kuhn⁶⁴ redéfinit la structure d'une discipline. En faisant référence à l'ouvrage de Kuhn *La structure des révolutions scientifiques*⁶⁵, Develay dévoile en 1992 les différents éléments constitutifs d'une discipline qu'elle soit scolaire ou non (*Schéma 2*)⁶⁶ :

- Les objets, généraux et spécifiques ;
- Les tâches et les activités qui la définissent (mise en œuvre des connaissances et des compétences) ;
- Les connaissances déclaratives (forme prédictive de la connaissance) ;
- Les connaissances procédurales (forme opératoire de la connaissance).

Les objets, les tâches, les connaissances déclaratives et procédurales fondent la matrice disciplinaire (unité épistémologique) et ce sont ces 5 éléments qui caractérisent une discipline.

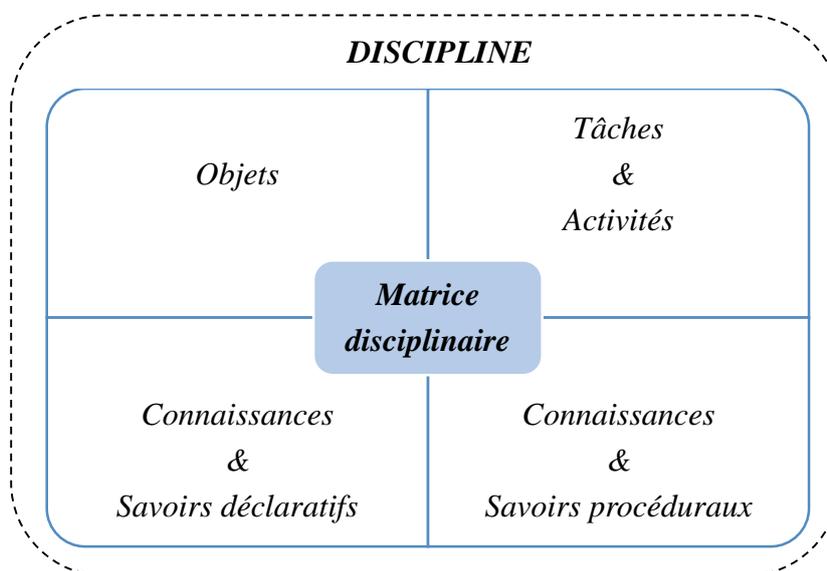


Schéma 2 - Les éléments constitutifs de la discipline (Develay).

⁶⁴ Kuhn, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1970.

⁶⁵ Dans cet ouvrage, Kuhn questionne les présupposés épistémologiques qui structurent un groupe de chercheurs.

⁶⁶ Develay, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992.

Joshua⁶⁷ va bien au-delà de cette délimitation du champ disciplinaire en reliant les savoirs enseignés dans une discipline à différentes références. Ainsi les savoirs peuvent appartenir à des références théoriques qui peuvent se prévaloir d'une reconnaissance institutionnelle, des références expertes qui reposent sur les pratiques et des savoir-faire mais également des références intermédiaires qui sont liées à des techniques spécifiques.

L'Information-documentation n'est pas une discipline scolaire⁶⁸ mais son enseignement dans les collèges et les lycées de France peut se prévaloir de références théoriques issues en grande majorité des Sciences de l'Information et de la Communication (discipline universitaire reconnue dans le monde de la recherche depuis 1975 et la création de la 71^{ème} section au Conseil national des universités), de références expertes reposant sur des savoir-faire et des pratiques et des références rendues savantes pour l'occasion⁶⁹.

Ainsi, le concept de transposition didactique peut permettre voire astreindre le professeur documentaliste à questionner la nature du savoir qu'il souhaite enseigner. Cette interrogation doit l'amener à situer les éléments caractéristiques du savoir info-documentaire si complexe pour en démystifier la structure. La transposition didactique aura l'avantage d'une part de décrire l'aspect polymorphe de l'enseignement de l'Information-documentation et d'autre part de situer les connaissances dans le contexte originel.

1.1.3.5. Transposition didactique et Information-documentation

La didactisation et la réalisation de séances pédagogiques permettant de construire des notions sont inhérentes au métier d'enseignant et font référence à deux compétences professionnelles indispensables, la maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique mais également la mise en œuvre des apprentissages.

⁶⁷ Johsua, Samuel. « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». In : *Raisky Claude et Caillot Michel (dir.). Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs.* Paris : De Boeck Université, 1996, pp. 62-73.

⁶⁸ Le décret N°2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré évoque néanmoins au sein de son article 2 « la discipline de documentation ».

⁶⁹ C'est le cas du « document de collecte » par exemple. Nicole Boubée, maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, définit « le copier-coller comme un type d'extraction de l'information générant un « document de collecte » dans lequel sont placées ensemble des parties de documents copiées-collées dans le traitement de texte ».

Boubée, Nicole. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire* [En ligne]. Communication au Colloque « L'éducation à la culture informationnelle ». Lille, 2008, p. 5. Disponible sur : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/344161/filename/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>

Les disciplines scolaires s'appuient sur un savoir savant constitué et incontestablement reconnu, légitimant par là-même leur position au sein de l'institution scolaire. L'Information-documentation ne constitue pas une matière disciplinaire et doit ainsi sans cesse justifier de son utilité pédagogique. Néanmoins, cette dernière trouve divers appuis théoriques associés à des pratiques issus notamment des Sciences de l'Information et de la Communication. Cette différence de statut avec les disciplines scolaires impose à l'Information-documentation de recourir à une centration sur l'étude des savoirs savants ou de référence. La question de la validité et de l'utilisation du phénomène transpositif en Information-documentation se pose donc de façon inexorable.

Les savoirs universitaires issus notamment des SIC peuvent servir de référence pour l'enseignement de l'Information-documentation. Elle peut donc s'alimenter de savoirs scientifiques qu'elle doit néanmoins tenter d'articuler. Ces savoirs doivent subir une transposition didactique pour conduire ces savoirs savants à devenir savoirs de référence en Information-documentation d'autant plus que le texte du savoir de l'Information-documentation n'est écrit nulle part.

Nous avons clarifié auparavant le concept de transposition didactique. Cette explicitation des fondements de ce concept nous amène à réaliser que la transposition didactique d'un savoir info-documentaire nécessite de déconstruire ce dernier en autant d'éléments qui le constituent afin d'être en mesure de connaître l'ensemble de ses caractéristiques. Le professeur documentaliste doit par conséquent être dans un questionnement épistémologique constant afin de s'inscrire au sein de la matrice disciplinaire de l'Information-documentation⁷⁰.

La transposition didactique permet d'effectuer une analyse du savoir dans l'ensemble de ses dimensions et à travers tous ses aspects (scientifiques mais également techniques). L'enseignant se doit de mieux cerner le savoir afin d'organiser sa transmission. Ce processus conduira le professeur documentaliste à une plus grande rigueur pédagogique dans la mesure où l'élaboration de séances pédagogiques et par là-même de contrats didactiques ainsi que leurs ajustements au niveau des apprenants le mettent inexorablement dans une position d'écoute de ces derniers. Car la construction de séances préfigure également l'inscription dans une

⁷⁰ La matrice disciplinaire de l'Information-documentation qui prend son essor dans les années 2000 « ne se limite pas à [faire] disposer d'un savoir-faire à visée pragmatique [...] mais plutôt à construire chez les élèves une véritable culture informationnelle, fondée sur la connaissance et l'intelligibilité des phénomènes informationnels propres à la société des industries médiatiques. La perspective est [...] orientée par la didactique, et les objets d'étude sont conceptuels ». Duplessis, Pascal. « La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. 2010. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>.

progression pédagogique, qui peut englober une séquence info-documentaire dans le continuum scolaire et permet d'envisager un projet pédagogique global. L'enseignant sera ainsi amené à adapter, réguler et organiser les activités pédagogiques en tenant également compte des capacités des apprenants.

La transposition didactique interne, chronophage et exigeante, nécessite de considérer l'objet d'enseignement sous l'ensemble de ses caractéristiques. De plus, cela nécessite de créer une situation pédagogique dans toute sa diversité afin de favoriser des contrats didactiques permettant à l'apprenant d'être à la fois dans un état de recherche et d'apprentissage⁷¹. Le concept de transposition didactique peut de ce fait rendre plus sensible aux enjeux de la transmission des savoirs et des connaissances spécifiques et relatives à l'Information-documentation.

Les diverses facettes de la transposition didactique montrent que dans l'espace info-documentaire ce concept peut servir d'outil pour aider le *documentaliste* à devenir *professeur documentaliste* tout en le conduisant à identifier les caractéristiques de sa double posture professionnelle. Elle peut également servir de terreau pour accroître les capacités réflexives du professionnel afin de passer d'une forme opératoire à une forme prédictive de la connaissance info-documentaire et ainsi mieux situer son enseignement au niveau et aux capacités des apprenants⁷². Néanmoins cette transposition permettant d'élaborer une parcellisation du savoir doit être adaptée à l'enseignement info-documentaire pour aboutir à un apprentissage cohérent, pertinent et dont les objets d'enseignement se révèlent être adaptables aux capacités des apprenants. Même si la transposition didactique aboutit à une déconstruction et une délimitation du savoir, ce dernier doit être nécessairement réintégré dans l'ensemble info-documentaire afin que le processus de transposition didactique puisse clarifier son enseignement.

La transposition didactique de la notion *évaluation de l'information* s'avère ainsi essentielle afin de l'envisager sous un angle info-documentaire. Le savoir savant relatif à cette notion que nous allons ci-après recenser et expliciter contribuerait au processus de didactisation externe permettant d'élaborer les savoirs à enseigner à partir des savoirs savants. La didactisation interne consisterait ensuite à transposer les savoirs à enseigner en savoirs

⁷¹ Brousseau, Guy. *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1998.

⁷² La transposition didactique permettrait également de tendre vers la dimension disciplinaire de l'Information-documentation et relayer à un second plan ses dimensions transdisciplinaire et transversale.

enseignés contribuant *in fine* à l'appropriation par les apprenants des diverses facettes de la notion *évaluation de l'information*.

1.2. L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION

1.2.1. Du terme à la notion

Une clarification étymologique du terme *évaluation* dérivé du verbe *évaluer* apporte un éclairage définitionnel intéressant. Le verbe *évaluer* renvoie à partir du XIV^{ème} siècle au sens de « *déterminer la valeur, le prix de (qqch.)* »⁷³. Mais le verbe est également employé dès 1870 pour « *déterminer (une quantité) par le calcul* ». Le terme *évaluer* possède ainsi un double sens. Par conséquent, l'*évaluation* renvoie de par sa filiation à la fois à une estimation subjective et approximative mais également à une mesure objective et précise. De plus, les langages francophone et anglo-saxon renvoyaient dans un premier temps les termes *évaluer* et *assess* à la valeur (au sens propre, valeur d'un prix ou d'un bien) avant de faire référence au sens figuré de juger de la valeur (valeur d'une personne, d'une idée). La notion de valeur revêt donc une place primordiale au sein de l'*évaluation* quelle que soit son acception. En effet, le verbe transitif *évaluer*, « *relevé sous la forme *esvaluer* en 1366, est dérivé par préfixation en *é-* (*ex-*), de l'ancien français *value* « *valeur* » [...], participe passé féminin substantivé de *valoir* »⁷⁴. Ainsi, l'*évaluation* consiste à estimer une valeur (valeur d'une personne) tandis que la validation revêt un caractère attestatif. A cela s'ajoute la perpétuelle tension entre l'orientation objective et quantitative de l'*évaluation* d'une part et son orientation subjective et qualitative d'autre part.*

Cette dichotomie originelle et l'importance de la valeur apparaissent également au sein de l'expression *évaluation de l'information*. Ainsi, « *le but de l'évaluation est de savoir s'il faut ou non sélectionner, exploiter et s'approprier l'information en question. Il s'agit en fait d'attribuer une valeur, une signification à l'information au moyen d'un jugement* »⁷⁵. L'*évaluation* relève par conséquent de critères de jugement et l'attribution d'une valeur à l'information. Jean-François Rouet, directeur de recherche au CNRS et chercheur au Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CeRCA) et André Tricot, professeur

⁷³ Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana. « *Évaluation de l'information* ». Petit dictionnaire des concepts info-documentaire : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. In : *SavoirsCDI* [En ligne]. Paris : CNDP, 2007. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires.html>

d'université en psychologie à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Midi-Pyrénées (ESPE) considèrent que « *l'évaluation, la sélection et le traitement de l'information* »⁷⁶ caractérisent les trois constituants de base de la recherche d'information. L'*évaluation de l'information* qui relève donc de la première étape de la recherche d'information peut être décomposée en trois sous-étapes :

- « [L'] *identification des informations requises par la tâche* »,
- « *La comparaison des informations immédiatement disponibles [...] avec la représentation du but [afin de] déterminer s'il faut ou non engager une recherche* »,
- « *La production de critères [...] : critères déclaratifs, qui caractérisent l'information à chercher ; critères procéduraux, qui caractérisent la procédure à suivre pour opérer la sélection des catégories d'informations et [qui] reposent sur la connaissance de l'environnement (interface-utilisateur)* »⁷⁷.

L'*évaluation de l'information* recouvre ainsi un ensemble de critères complexes à la fois « *déclaratifs* » et « *procéduraux* ». Elle englobe également un ensemble de compétences et de notions info-documentaires que nous expliciterons ci-après.

1.2.2. Champ sémantique de l'évaluation de l'information

Alexandre Serres, maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication et co-responsable de l'Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique (URFIST) de Rennes, trace au sein de son ouvrage *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*⁷⁸, un premier champ sémantique de la notion *évaluation de l'information* qu'il limite *in fine* à quatre notions fondamentales. Ainsi quatre notions principales composent l'*évaluation de l'information* : « [la] *crédibilité*, [l'] *autorité*, [la] *qualité informationnelle* et [la] *pertinence* »⁷⁹.

⁷⁶ Rouet, Jean-François, Tricot, André. Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In : *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* [En ligne]. Paris : Hermès, 1998, pp. 57-74. Disponible à l'adresse suivante : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/RouetTricot_hypermedias.pdf

⁷⁷ Rouet, Jean-François, Tricot, André. *Op. cit.*, p. 5.

⁷⁸ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 11.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 114.

1.2.2.1. Crédibilité

Le concept de croyance se révèle être intimement lié à la crédibilité. Issu du latin *credibilis*, « qui peut être cru » et par là-même de *credere* signifiant « croire », l'étymologie du terme crédibilité témoigne assurément de cette filiation. Ainsi selon le *Dictionnaire historique de la langue française* la crédibilité désigne la « *qualité de ce qui est croyable, possible ou vraisemblable* »⁸⁰. L'utilisation du terme connaît un regain au XX^{ème} siècle dans le contexte historique de la guerre froide. La crédibilité caractérisait alors la stratégie militaire de dissuasion consistant selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), à « *convaincre un adversaire potentiel qu'une menace sera exécutée [ou donnant] (à quelqu'un) la certitude que des engagements (pris) envers lui seront remplis* ». Serres rappelle que la crédibilité « [est] *plus que tout autre notion, au fondement de tous les usages et de (presque) toutes les problém[atiques] : qu'il s'agisse des transactions du commerce électronique et de la sécurité des échanges, de la confidentialité de ses données personnelles [...] ou de l'évaluation d'une ressource trouvée sur un moteur de recherche* »⁸¹. Cette notion est liée à un réseau complexe de concepts telles que la croyance ou la fiabilité, tant la crédibilité exerce un impact significatif sur ces dernières⁸². Ainsi, la crédibilité de la source ou de l'information relève en Sciences de l'Information et de la Communication de la notion « *believability* » ou « *croyabilité* ». Une information qualifiée de crédible fait donc communément allusion à une information croyable⁸³.

Concept multifacette, Fogg et Tseng distinguent, en 1999, quatre types de crédibilité (Schéma 3) :

- La « *crédibilité présumée* » ou « *crédibilité supposée* » qui accorde une confiance vis-à-vis d'une personne, d'une source ou d'un site web, reposant sur les représentations, les croyances, les stéréotypes ou les hypothèses des usagers⁸⁴ ;

⁸⁰ Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2000, p. 942.

⁸¹ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 117.

⁸² « *The notion of credibility is allied closely with several concepts, including trust, reliability, accuracy, reputation, quality, authority, and competence* ». Metzger, Miriam. « Making sense of credibility on the web: Models for evaluating online information and recommendations for future research ». In : *Journal of the American Society for Information Science and Technology* [En ligne]. Vol.58, 2007, pp. 2078-2091. Disponible sur : http://ischools.org/conference08/pc/WC17_iconf08.pdf

⁸³ Hovland, Carl, Janis, Irving, Kelley, Harold. *Communication and persuasion, psychological studies of opinion change*. US : Yale University Press. 1953, 315 p.

⁸⁴ Ainsi, « *c'est cette crédibilité présumée qui nous fait attribuer une crédibilité plus forte à un ami qu'à un vendeur, pour nous dire la vérité sur un produit, par exemple* ». Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 122.

- La « *crédibilité réputée* » accordant une confiance selon la réputation, la notoriété ou l’affiliation d’un auteur ou d’un document à une autorité (institutions, source ou média reconnus)⁸⁵ ;
- La « *crédibilité de surface* » ou « *crédibilité apparente* » permettant d’accorder une confiance en fonction de la présentation de la ressource, du document ou de la personne⁸⁶ ;
- Et enfin, la « *crédibilité d’expérience* » ou « *crédibilité éprouvée* » qui se trouve être fortement liée à l’expérience personnelle et à l’usage.

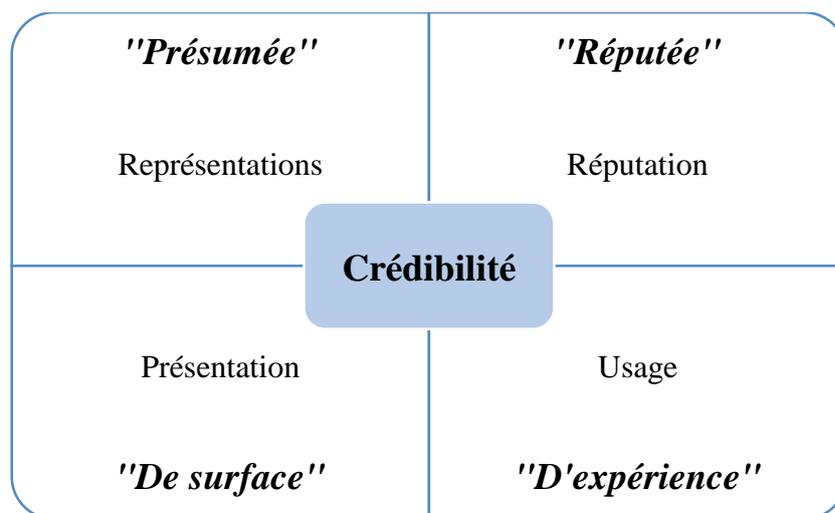


Schéma 3 - La typologie des formes de crédibilité de Fogg & Tseng (1999).

De plus, le jugement particulièrement complexe de crédibilité repose sur de nombreuses autres variables (telles que la variable du niveau d’étude ou la variable interculturelle⁸⁷). Néanmoins comme le souligne Alexandre Serres, la typologie des formes de crédibilité de Fogg et Tseng « ne suffi[t] pas à rendre compte des formes et des modalités, plus complexes, de la crédibilité que génère le web ». Ainsi le terme de « *web credibility* » fait désormais consensus au sein de diverses disciplines et travaux de recherche. Cette dernière s’attacherait aux spécificités relatives au « média web » dépassant donc « *la crédibilité du support et du média [afin d’] englober tous les composants des documents : source, message, présentation, etc.* »⁸⁸. Alexandre Serres critique cette vision réductrice de « crédibilité du web » affirmant que « le

⁸⁵ Cette « *crédibilité réputée* [...] nous fera accorder [par exemple] plus de confiance à un rapport officiel qu’à un ami ». *Ibid.*, p. 122.

⁸⁶ Elle relève donc d’indicateurs externes (registre de la langue, couverture d’un livre, graphisme d’un site web etc.) générant la confiance accordée.

⁸⁷ Ziming, Liu, Xiaobin, Huang. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web : A cross cultural study ». In : *The international Information & Library Review* [En ligne]. Vol. 37, n°2, 2005, p. 99-106. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231705000299>

⁸⁸ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 123.

croisement [de] deux typologies »⁸⁹, celle de Fogg et Tseng (typologie des formes de crédibilités) et celle relative aux objets évalués (crédibilité de la source⁹⁰, crédibilité de l'auteur⁹¹, crédibilité du support⁹² et crédibilité du document⁹³) suffit à « *identifier la crédibilité, d'une part selon les composants documentaires auxquels elle s'attache (source, message, support), d'autre part selon ses quatre modalités (présumée, réputée, de surface et d'expérience)* »⁹⁴.

1.2.2.2. Autorité

La crédibilité constitue la première condition de l'autorité. Cette autre « *notion-carrefour* » consiste dans le cadre de la nouvelle économie informationnelle à reconnaître l'expertise d'une entité et à accepter son influence. L'autorité « *imprègne [...] l'univers de la recherche d'information sur le web [comme] le PageRank de Google, fondé en partie sur la distinction entre les sites hubs, proposant beaucoup de liens sortants, et les sites autorités, recevant de nombreux liens entrants* »⁹⁵. Ainsi, la notoriété et la popularité occupent désormais une place primordiale dans le cadre de l'autorité au détriment de l'expertise et par conséquent du schéma traditionnel de cette notion. Or, « *le critère « d'autorité » (de la source, de l'auteur, du texte...), au sens traditionnel du terme, [demeure] le plus haut placé sur l'échelle de valeurs : si un document est considéré comme « faisant autorité » dans son domaine, ce critère l'emporte largement sur tous les autres* »⁹⁶. L'autorité d'une ressource peut de plus se définir sous l'angle de *l'autorité cognitive* et de *l'autorité informationnelle*, notions que nous aborderons ci-après.

1.2.2.2.1. Autorité cognitive

Patrick Wilson⁹⁷ réalisa en 1983 les premiers travaux relatifs à la notion d'*autorité cognitive*. La paternité de cette notion revient donc à Wilson qui la définissait comme « *une relation d'influence de pensée, impliquant au minimum deux personnes, l'une accordant à*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 123.

⁹⁰ La crédibilité de la source relève de la réputation, de la notoriété, de la fiabilité de l'éditeur, du média ou encore de l'hébergeur du site internet. Elle correspond à la première crédibilité nécessitant d'être évaluée car conditionnant les autres crédibilités.

⁹¹ La crédibilité de l'auteur s'avère primordiale sur le web (essor de l'auto-publication) et relève du degré de confiance dans un auteur, lié à sa notoriété et à son expertise.

⁹² La crédibilité de support reste particulièrement difficile à quantifier sur le web. Elle relève par exemple de la fiabilité du support, du média ou du type de document.

⁹³ La crédibilité du document est liée à la présentation, à la structuration ou encore au type d'information. Elle renvoie à l'image de sérieux et de la fiabilité de la ressource elle-même.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 124.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 124-125.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 124-126.

⁹⁷ Patrick Wilson était bibliothécaire et professeur émérite à l'Université de Californie de Berkeley.

l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de compétences »⁹⁸. Ainsi, l'autorité cognitive relève de la confiance accordée par un usager à un autre agent cognitif qui dispose d'un degré d'expertise relatif à un domaine donné. Brigitte Simonnot, maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication au Centre de recherche sur les médiations de l'Université Paul-Verlaine de Metz, affirme ainsi que l'autorité cognitive « fait référence aux influences qu'une personne reconnaît et qui rendent l'information crédible et digne de confiance »⁹⁹. Wilson identifie quatre vecteurs de l'autorité cognitive : « l'autorité personnelle » (nom de l'auteur), « l'autorité institutionnelle » (nom de l'hébergeur), « l'autorité du genre » (type de document) et « l'autorité du texte » (plausibilité intrinsèque du contenu). L'autorité cognitive ne se réduit donc pas seulement aux agents cognitifs experts et par conséquent à l'expertise mais concerne également « toutes les formes de médiations, dans la mesure où celles-ci sont reconnues crédibles, dignes de confiance »¹⁰⁰. Bien que la notion d'autorité cognitive ait émergé avant la naissance du web, Evelyne Broudoux¹⁰¹ et Alexandre Serres la conçoivent comme un modèle propre à ce dernier. Broudoux affirmant que la « définition de l'autorité vue en tant qu'influence choisie est plus à même de s'accorder avec les pratiques de pointage des sites et des blogs entre eux »¹⁰² tandis que « le nouveau régime d'autorité cognitive, en émergence sur le web, inverse [selon Serres] le rapport et c'est la notoriété qui semble conférer désormais l'autorité, la compétence venant ensuite »¹⁰³.

1.2.2.2.2. Autorité informationnelle

Evelyne Broudoux élabore une distinction entre *autorité cognitive* et *autorité informationnelle*. Ainsi « contrairement à l'autorité cognitive, l'autorité informationnelle, susceptible d'être portée par un individu ou un groupe, un objet ou un outil cognitif ou encore un média, n'a pas pour fonction principale l'influence mais celle d'in-former (donner une

⁹⁸ Broudoux, Evelyne. « Construction de l'autorité informationnelle sur le web ». In : Skare, Roswitha, Lund, Niels, Varheim, Andreas. *A document (re)turn: Contributions from a Research Field in Transition* [En ligne]. Frankfurt : Peter Lang, 2007, p. 2. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document

⁹⁹ Simonnot, Brigitte. « Evaluer l'information ». In : *Documentaliste-Sciences de l'information* [En ligne]. Vol. 44, n°3, p. 213. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-3-p-210.htm>

¹⁰⁰ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 127.

¹⁰¹ Evelyne Broudoux est maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Institut National des Techniques de Documentation (INTD).

¹⁰² Broudoux, Evelyne. « Construction de l'autorité informationnelle sur le web ». In : Skare, Roswitha, Lund, Niels, Varheim, Andreas. *A document (re)turn: Contributions from a Research Field in Transition* [En ligne]. Frankfurt : Peter Lang, 2007, p. 3. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document

¹⁰³ Serres, Alexandre. *L'évaluation de l'information à l'heure du web 2.0 : entre changement et continuité*. Communication lors de la Journée d'étude Mediadix-URFIST de Paris « Le Web 2.0 : nouveaux services ou effet de mode ? ». 2010. Disponible sur : http://urfist.enc.sorbonne.fr/sites/default/files/Journ%C3%A9eMediadix-UrfistASerresEvaluationinformationweb2_0.pdf

forme) »¹⁰⁴. Broudoux distingue dans ses travaux et dans le contexte numérique quatre formes de l'autorité informationnelle :

- L'« *autorité énonciative* » englobant toutes les situations d'énonciation (autorité de l'auteur ou autorité des groupes et des institutions)¹⁰⁵ ;
- L'« *autorité de contenu* » du document¹⁰⁶ ;
- L'« *autorité du support - logiciel* » s'attachant au type de support documentaire et au caractère de la publication ;
- L'« *autorité de groupe et institution* » relevant de tous les acteurs intervenant autour de l'auteur¹⁰⁷.

La résultante de l'interaction et l'interdépendance de ces quatre formes de l'autorité constituent selon Broudoux l'autorité dite informationnelle. Alexandre Serres propose une variante de cette modélisation, qui demeure complémentaire à celle de Broudoux mais s'attachant à la fiabilité de la source, à la cohérence organisationnelle, à la qualité du contenu et à la pertinence de la présentation (*Schéma 4*). Si les divers composants de l'autorité informationnelle contribuent d'une part à penser la nouvelle économie documentaire, ils diluent d'autre part les figures d'autorité qui demeureraient jusqu'alors incontestables (auteur et éditeur)¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Broudoux, Evelyne. « Construction de l'autorité informationnelle sur le web ». In : Skare, Roswitha, Lund, Niels, Varheim, Andreas. *A document (re)turn: Contributions from a Research Field in Transition* [En ligne]. Frankfurt : Peter Lang, 2007, p. 5. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document

¹⁰⁵ « L'autorité énonciative [relève de] la figure de l'auteur (individuel/collectif) [et] se manifeste parmi d'autres acteurs de la création (compilateur, commentateur, interprète, etc.) ». Au sein du contexte numérique la figure de l'auteur aura tendance à s'élargir ou à s'estomper (auteur/amateur, individuel/collectif). *Ibid.*, p. 5.

¹⁰⁶ L'« *autorité de contenu* » relève du genre, de la qualité, des sources et du paratexte du document sans pourtant omettre son contenu intrinsèque.

¹⁰⁷ L'« *autorité de groupe et institution* » est « *régulée par les règles hiérarchiques séparant strictement la fonction au sein du groupe et la personne qui l'occupe (éditeur, distributeur, etc.)* ». *Ibid.*, p. 5.

¹⁰⁸ Ainsi « *aujourd'hui, la figure de l'auteur apparaît affaiblie face à la profusion des productions dont il devient de plus en plus difficile de déterminer les sources et les origines ; la publication par tous entraînant ce que l'on pourrait appeler un plagiat généralisé* ». Broudoux, Evelyne. *Editer et publier en ligne : la proximité entre amateurs et auteurs*. 2007, p. 4. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00191167/document

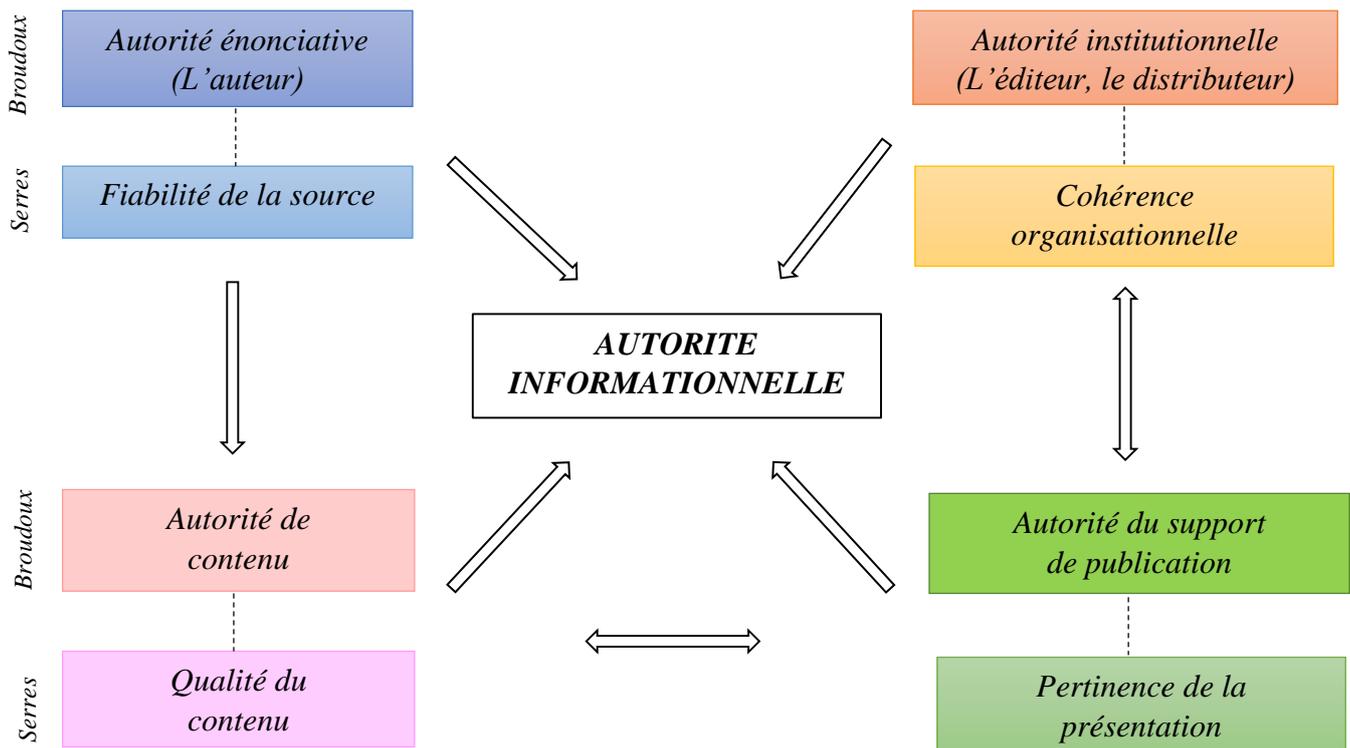


Schéma 4 - Les composants comparés de l'autorité informationnelle (selon Broudoux & Serres).

1.2.2.3. Qualité

La *qualité de l'information* demeure un critère primordial mais également un objectif majeur dans le cadre de l'*évaluation de l'information*. Trois approches de la qualité sont à distinguer :

- La « *qualité documentaire* » (info-knowledge¹⁰⁹) correspondant à l'ensemble des critères liés aux caractéristiques formelles du contenu d'une ressource¹¹⁰ ;
- La « *qualité médiatique* » (info-news¹¹¹) relevant des codes et des besoins des acteurs du domaine médiatique ;

¹⁰⁹ Il s'agit de « *l'approche documentaire de la qualité selon laquelle l'information est assimilée à la connaissance* ». Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 132.

¹¹⁰ La « *qualité documentaire* » faisait déjà l'objet d'une définition en 1934 élaborée par Paul Otlet, père de la Documentation. Ainsi « *les buts de la documentation organisée consistent à pouvoir offrir sur tout ordre de fait et de connaissance des informations universelles quant à leur objet ; sûres et vraies ; complètes ; rapides ; à jour ; faciles à obtenir ; réunies d'avance et prêtes à être communiquées ; mises à disposition du plus grand nombre* ». Otlet, Paul. *Traité de documentation : le livre sur le livre. Théorie et pratique*. Bruxelles : Editions Mundaneum, 1934.

¹¹¹ L'approche journalistique de l'information consiste à mettre l'accent sur « *la dimension politique, citoyenne, voire critique, de l'information des médias, tandis que l'approche documentaire [info-knowledge] insiste davantage sur les caractéristiques formelles (exactitude, accessibilité, facilité d'accès) de l'information* ». Serres,

- Et la « *qualité informatique* » (info-data¹¹²) liée à la recherche d'information et au traitement des données tout en tenant compte des contraintes techniques et matérielles relatives au domaine informatique¹¹³.

La qualité de l'information demeure néanmoins en perpétuelle tension entre « *deux forces [...] contradictoires : d'une part un ensemble de qualités intrinsèques, formelles, dessinant une sorte « d'idéal-type » de l'information (exactitude, actualité, etc.) d'autre part une adaptation à des besoins précis, locaux, contextuels* »¹¹⁴. La qualité constitue ainsi un critère à la fois documentaire et d'usage qui varie de plus selon le domaine (information journalistique, économique etc.). Par conséquent, Serres propose dans une optique info-documentaire plusieurs critères d'évaluation de la qualité de l'information. Ainsi, une information peut être jugée de *qualité* si elle relève des critères suivants :

- « *Une information identifiée, sourcée [...]* »,
- « *Une information fiable [...]* »,
- « *Une information apportant de la nouveauté [...]* »,
- « *Une information précise, exacte et complète [...]* »,
- « *Une information accessible [...]* »,
- « *Une information fraîche, actualisée [...]* »,
- « *Une information ayant un impact [...]* »,
- Et enfin « *une information bien structurée, bien présentée et bien rédigée [...]* ».

Cette liste non exhaustive constituant selon Serres « *un premier noyau « transversal » de la qualité de l'information* »¹¹⁵.

1.2.2.4. Pertinence

Au fondement de la recherche documentaire, la pertinence correspond dans le langage commun et selon le CNRTL à la « *qualité de ce qui est adapté exactement à l'objet dont il*

Alexandre. « Réflexions sur le I de l'EMI ». In : *Mediadoc* [En ligne]. 2014, p. 2-5. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01179987/document

¹¹² L'info-data relève de la troisième acception de l'information où cette dernière est assimilée aux données.

¹¹³ Cette qualité des données est notamment fonction de l'utilisateur. Ainsi, « *la définition de la qualité est propre à l'utilisateur, c'est-à-dire [...] relative à la satisfaction de ses besoins en termes de choix et d'appréciation des facteurs de la qualité* ». Harrathi, Rami, Calabretto, Sylvie. « Un modèle de qualité de l'information ». In : *EGC'2006* [En ligne]. Lille, 2006, p. 299-304. Disponible sur : http://apmd.prism.uvsq.fr/Publications/Articles/Un%20modele%20de%20qualite%20de%20l%20information_Harrathi,%20Calabretto.pdf

¹¹⁴ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 134.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 141. Ils constituent donc des critères « universels » communs à tous les domaines disciplinaires.

s'agit ». Notion complexe et clé, un éclairage étymologique renseigne sur les diverses acceptions de la pertinence. Ainsi, le terme est usité dans un premier temps en tant qu'adjectif, *pertinent* (du latin, *pertinere*, « *tendre jusqu'au bout, jusqu'à* »¹¹⁶) avant de l'être en tant que substantif. Le terme pertinence dérivé de l'adjectif apparaît alors au XIV^{ème} siècle¹¹⁷. « *Deux caractéristiques essentielles de la pertinence [sont à discerner selon Serres] [...] : d'une part l'adaptation, l'adéquation, le rapport à un objet, à quelque chose [...] ; d'autre part, une qualité de justesse, d'à-propos, de sagacité, de bien-fondé* »¹¹⁸.

Sylvie Dalbin, consultante en organisation et ingénierie documentaires, distingue trois grandes catégories de pertinences¹¹⁹ :

- La « *pertinence-système* » relevant de la pertinence de la représentation du document et de la recherche d'information elle-même ;
- La « *pertinence-utilisateur* » regroupant trois types de pertinences, la pertinence de la « *formulation de la requête* »¹²⁰, la pertinence de la « *présentation des résultats* »¹²¹ et la pertinence du « *document par rapport au besoin* » ;
- Et la « *pertinence-thème* » relevant de la pertinence du contenu du document par rapport au thème traité. Ainsi, « *cette catégorie de pertinence est, incontestablement, celle qui concerne au premier chef la problématique de l'évaluation de l'information, notamment sous ses modalités « objectivables », critériées et universelles* »¹²².

En somme et dans le cadre de l'*évaluation de l'information*, la pertinence relève de l'adéquation d'une ressource à un besoin précis (type d'information), à un contexte précis (but de la recherche d'information), à un usage précis (type d'usage) pour un individu précis (rapport de l'individu au niveau, au degré de connaissance, aux représentations ou aux opinions relatives à un sujet). De plus, le jugement de pertinence relève de deux conditions, les « *effets cognitifs*

¹¹⁶ Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010.

¹¹⁷ Michel de Montaigne définira en 1580 au sein de son œuvre de réflexion *Essais* la pertinence comme la « *qualité de ce qui approprié à son objet* ».

¹¹⁸ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F. 2012, p. 143.

¹¹⁹ Les travaux de Sylvie Dalbin s'appuient sur la typologie de Stefano Mizzaro et Brigitte Simmonot. Elle regroupe ainsi les sept entités issues de la typologie de Mizzaro correspondant aux sept types de pertinence (le document, la représentation du document, l'information, le problème à résoudre, le besoin d'information, la question et la représentation de cette requête) ainsi que sur l'enrichissement de ces dernières par Simmonot pour établir cette triade. Dalbin, Sylvie. « Instruments de recherche sur le Web ». In : *La Recherche d'information sur les réseaux. Cours INRIA, 30 septembre - 4 octobre 2002*. Paris : ADBS éditions, 2002, p. 11-70.

¹²⁰ Elle s'avère « *essentiel[le] dans le processus de recherche d'information : le choix des mots-clés, la syntaxe d'interrogation, l'utilisation des opérateurs de recherche [ou] des techniques de filtrage* ». Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 148.

¹²¹ Elle relève de la forme (linéaire, cartographique), du degré de précision, de l'ergonomie des interfaces (affichage et lisibilité des résultats) des résultats d'une recherche.

¹²² *Ibid.*, p. 150.

positifs » d'une part et l'« *effort cognitif* » d'autre part. Ainsi, « *le rapport entre l'effort de traitement et l'effet cognitif [s'avère particulièrement déterminant lors du] jugement de pertinence* »¹²³. Cet « *effort cognitif* » relève de la difficulté qu'un individu est susceptible de rencontrer lors de la lecture d'une ressource empêchant la compréhension et par conséquent l'exploitation de cette dernière. L'individu concluant par là-même de sa non pertinence. Serres souligne ainsi qu'« *une information, présentant un caractère de nouveauté radicale, contraire à tout le système cognitif d'un individu, inassimilable ou demandant un effort cognitif important, ne sera pas [...] pertinente* »¹²⁴. Les « *efforts cognitifs positifs* » témoignent donc de l'équilibre existant entre le caractère de nouveauté apporté par la ressource et l'investissement cognitif de compréhension de l'individu. Ainsi, les efforts cognitifs se révéleront positifs lors de l'atteinte de cet équilibre accordant à l'individu l'exploitation de la ressource qui sera par conséquent jugée pertinente. La pertinence relevant donc d'un « *entre-deux, entre effort et effets cognitifs, propre à chaque individu et difficilement modélisable* »¹²⁵.

La pertinence est liée au besoin d'information en établissant « *des liens entre le sujet de recherche, la problématique traitée, les questions posées et les éléments de réponse trouvés lors d'une recherche d'information* »¹²⁶. Les travaux de Jérôme Dinet¹²⁷ et Jean-François Rouet¹²⁸ soulignent de plus qu'une information pertinente doit relever de deux conditions. Ainsi, elle « *doit être utile, en ce sens qu'elle permet, en apportant de nouveaux éléments de connaissance à l'utilisateur, d'atteindre le but qu'il s'est fixé* »¹²⁹. Mais « *elle doit également se révéler utilisable, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir être traitée par lui facilement, et ne pas engager de sa part un trop grand coût cognitif* »¹³⁰.

Le champ sémantique de l'*évaluation de l'information* relève de quatre notions principales, *crédibilité, autorité, qualité informationnelle* et *pertinence*. Ce « *quatuor*

¹²³ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 157.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 157.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 157.

¹²⁶ APDEN. « Pertinence ». In : *Wikinotions infodoc* [En ligne]. Mis à jour le 21 octobre 2015. Disponible sur : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Pertinence>

¹²⁷ Jérôme Dinet est professeur de psychologie cognitive à l'Université de Lorraine.

¹²⁸ Dinet, Jérôme, Rouet, Jean-François. La recherche d'information : processus cognitifs, facteurs de difficultés et dimension de l'expertise. In : Paganelli, C (Ed.). *Interaction homme-machine et recherche d'information*. Paris : Hermès, 2002, p. 133-161.

¹²⁹ Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana. « Pertinence ». Petit dictionnaire des concepts infodocumentaire : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. In : *SavoirsCDI* [En ligne]. Paris : CNDP, 2007. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires.html>

¹³⁰ *Ibid.*

conceptuel » de notions transversales englobe comme nous l'avons vu de nombreux concepts et théories que nous avons caractérisés. Nous procéderons désormais à la mise en évidence des caractéristiques de l'évaluation de l'information dans le contexte informationnel actuel.

1.2.3. Caractéristiques de l'évaluation de l'information sur Internet

1.2.3.1. Internet, un espace informationnel en explosion

Internet exprime diverses transformations, à la fois économiques, sociales, politiques et culturelles, qui affectent selon Alexandre Serres « quatre environnements ou contextes différents » : « l'environnement sociotechnique », « l'environnement informationnel », « le contexte global sociopolitique » et à l'évidence « l'évaluation de l'information ».

L'explosion et l'essor du réseau Internet ont fait voler en éclat le schéma documentaire traditionnel prédominant jusqu'aux années 1990. Ainsi notre époque pose avec une particulière acuité les problématiques liées à l'évaluation de l'information. Or, ces dernières sont à resituer dans le contexte global de la « société [dite] de l'information » où chaque usager a les possibilités de créer, de partager ou de recevoir les informations et les connaissances dans le cadre du développement économique, social, politique ou culturel. Ainsi, Alexandre Serres relève que « la possibilité offerte à chacun de publier directement, sans intermédiaire, en dehors des circuits éditoriaux habituel [...] pèse lourdement sur l'évaluation de l'information »¹³¹. François-Bernard Huyghe, directeur de recherche à l'IRIS¹³², ne manque pas de souligner que « l'ensemble des procédés de validation d'une information ont totalement migré de l'amont à l'aval »¹³³. A cela s'ajoute l'absence de politique éditoriale sur Internet susceptible de réguler les informations. En effet, « alors que dans le monde de l'imprimé, les procédures de légitimation éditoriale, les processus de validation a priori, les circuits de production spécifiques à chaque domaine littéraire, scientifique, politique [...] étaient bien établis, connus et reconnus, internet a, [...] radicalement changé la donne »¹³⁴. L'industrie éditoriale s'est profondément démocratisée. Le monde de l'imprimé caractérisé par la validation des textes en « amont » et donc avant leur sortie, a cédé la place au monde du numérique dans

¹³¹ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 14.

¹³² L'IRIS est une association reconnue d'utilité publique créée en 1991 s'intéressant aux thématiques relevant de la géopolitique ou de la stratégie.

¹³³ Huyghe, François-Bernard. « Qu'est-ce que s'informer ? ». In : *La lettre Sentinel* [En ligne]. N°32, 2006, p. 19. Disponible sur : http://huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957

¹³⁴ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 15.

lequel la validation et la hiérarchisation s'effectuent en « *aval* » par l'utilisateur, renforçant la responsabilité de ce dernier et attestant de la « *crise du modèle de validation* »¹³⁵.

Par conséquent, l'importance de l'information et les enjeux aux multiples dimensions (sociales, politiques ou encore économiques) relatifs à sa maîtrise revêtent un rôle particulier au sein d'un réseau informatique de réseaux regorgeant d'informations de tout type et de tout genre¹³⁶. Déjà, en 1985, les rédacteurs du *Rapport France An 2000*, affirmaient que « *la maîtrise du savoir et de l'information sera vraisemblablement un facteur crucial dans les quinze prochaines années* »¹³⁷. En effet, le réseau Internet comptabilise en 2016 plus d'un milliard de sites web dans le monde entier, ces derniers ne cessant d'augmenter à une vitesse exponentielle¹³⁸. Le statut d'auteur subit en conséquence de nombreuses mutations. L'« *auteur individuel* », fruit de l'imprimerie, se consolide tandis que la figure de l'« *auteur en collectif* »¹³⁹ émerge à l'heure du basculement vers l'édition et la distribution numérique sur Internet. Le contexte informationnel relève donc de deux caractéristiques majeures, le passage de la société industrielle à la société informationnelle d'une part et l'émergence d'un nouveau modèle de validation de l'information d'autre part. L'information sur Internet se caractérisant en effet par la surabondance, la liberté totale d'expression et de publication ainsi que l'absence de validation préalable. La problématique de l'*évaluation de l'information* est en conséquence à replacer dans le contexte global de la « *société de l'information* ». La valeur de l'information¹⁴⁰ (scientifique, stratégique ou encore économique) au sein des sociétés développées pose de façon inexorable la question de l'évaluation, entre autres, de sa fiabilité et de sa valeur¹⁴¹. Si l'évaluation de la qualité de l'information est cruciale dans le développement

¹³⁵ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 19.

¹³⁶ Ainsi, la maîtrise de l'information est apparue comme une « *condition de survie* » au sein des sociétés informationnelles.

¹³⁷ Commissariat Général du Plan. *Rapport France An 2000*. Paris : Commissariat Général du Plan, 2005.

¹³⁸ World Wide Web Foundation. « Total number of Websites ». In : *Internetlivestats.com* [En ligne]. 2016. Disponible sur : <http://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/>

¹³⁹ Jean-Louis Weissberg, maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, considère qu'il existe une double modification du statut de l'auteur. L'« *auteur en collectif* » va ainsi questionner l'auteur individuel sans pour autant évincer ce dernier.

¹⁴⁰ La valeur de l'information ne prend pas racine depuis la création d'Internet mais n'a cessé d'accompagner le développement de l'Information Scientifique et Technique ou IST depuis notamment la fin de la seconde guerre mondiale et la période dite de « *l'explosion documentaire* » (1950-1960).

¹⁴¹ Soulignons que la question de l'*évaluation de l'information* s'avère être primordiale dans le cadre de la veille stratégique et de l'intelligence économique. De plus, Alexandre Serres ne manque pas de souligner que « *toute l'abondante littérature sur l'information literacy fournit également un rappel de « l'importance de la maîtrise de l'information pour les individus, la vie économique et la citoyenneté », maîtrise de l'information dans laquelle figurent en bonne place les compétences liées à l'évaluation de l'information* ». Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 20.

de la « *société informationnelle* », le fondateur de la Documentation, Paul Otlet, faisait en revanche déjà référence à la qualité pour se référer à l'universalité de l'information.

Le World Wide Web, espace protéiforme et polysémique, modifie les procédures d'évaluation de l'information. Jacques Perriault, professeur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Paris X, souligne ainsi que la « *prégnance du modèle de la communication de Shannon et Weaver, avec un émetteur, un message et un récepteur [est] très forte [mais] se heurte à l'autre modèle, celui d'un réseau dans lequel il n'y a pas un mais plusieurs émetteurs, dans lequel le bruit de fond n'est plus une pénalité, une pénibilité, mais peut-être l'ensemble des interlocuteurs potentiels* »¹⁴². Ainsi, la fiabilité de l'information disponible sur les réseaux se pose de façon inéluctable afin de pouvoir « *séparer le bon grain de l'ivraie* ».

De plus, l'information au sein du web peut être contextualisée en s'appuyant sur la typologie quadripartite¹⁴³ de Françoise Armengaud¹⁴⁴ (Schéma 5).

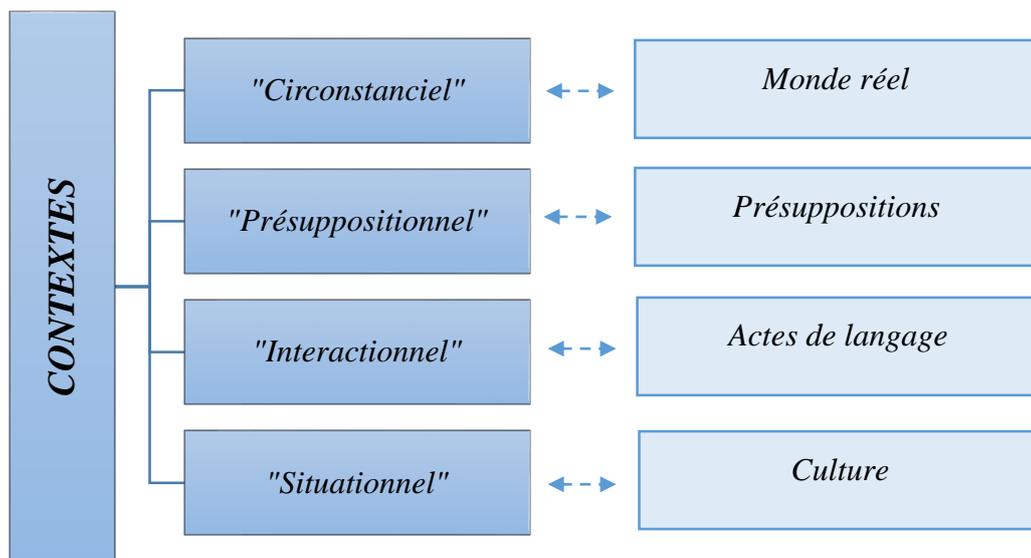


Schéma 5 - Typologie quadripartite des contextes (Armengaud).

Ainsi, Armengaud distingue en 1985 quatre contextes :

- Le « *contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel* » relatif au monde réel et par conséquent à l'environnement physique des interlocuteurs ;

¹⁴² Perriault, Jacques. « Historique de la notion de réseau ». In : *Actes du colloque L'éducation et ses réseaux*, 2001.

¹⁴³ Armengaud, Françoise. *La pragmatique*. Paris : Presses universitaires de France, 2007, 128 p.

¹⁴⁴ Françoise Armengaud est une universitaire, philosophe, traductrice, essayiste et écrivain française.

- Le « *contexte présuppositionnel* » qui relève des présuppositions des interlocuteurs (croyances, intentions ou attentes) ;
- Le « *contexte interactionnel* » relatif à l'enchaînement des actes de langage ;
- Le « *contexte situationnel ou paradigmatique* »¹⁴⁵ qui présuppose une culture partagée et reconnue socialement entre les interlocuteurs.

Rapportée au web cette modélisation se révèle à la fois pertinente et éclairante. En effet, le « *contexte circonstanciel* » relève de l'identité, de la contextualisation physique et temporelle de l'auteur permettant ainsi de discriminer la pertinence de l'information produite et soumise à évaluation¹⁴⁶. Le « *contexte situationnel ou paradigmatique* » réalise l'adéquation entre l'émetteur du message et le récepteur réalisant son interprétation. Il correspond ainsi au « bruit » culturel de l'environnement sur le message. La décontextualisation prédomine au sein du web, éloignant le contexte originel relatif à l'information. Le « *contexte interactionnel* » relève par conséquent du web 2.0¹⁴⁷. Ainsi, le « *contexte interactionnel* » instantané du web permet et encourage les réactions, les commentaires, les interrogations, les objections relatives à une information¹⁴⁸. C'est pourquoi, l'évaluation de l'information devient particulièrement

¹⁴⁵ Le « *contexte situationnel ou paradigmatique* » permet de « *passer[r] de quelque chose du purement physique à quelque chose du culturellement médiatisé* ».

¹⁴⁶ Ainsi, l'influence de l'auteur influence inexorablement la perception du message selon l'identité de son émetteur.

¹⁴⁷ Tim O'Reilly, alors président-fondateur de la maison d'édition américaine informatique O'Reilly popularise au sein de son article datant de 2005 *What is web 2.0* la définition du web 2.0. Ainsi, « *le web 2.0 repose sur un ensemble de modèles de conception : des systèmes architecturaux plus intelligents qui permettent aux gens de les utiliser, des modèles d'affaires légers qui rendent possible la syndication et la coopération des données et des services. Le web 2.0 c'est le moment où les gens réalisent que ce n'est pas le logiciel qui fait le web, mais les services* ». Le web 2.0 relève donc de nouveaux axiomes et correspond à l'émergence de nouvelles pratiques et habitudes des usagers. Le web 2.0 succède au web 1.0 (ensemble de pages statiques reliées entre elles par des liens hypertextes mais rarement mise à jour). Tim O'Reilly définit sept « *principes* » relatifs aux sites web dits 2.0 : « *le web en tant que plateforme* » privilégiant l'« *architecture de participation* » et de coopération pour se libérer du fonctionnement économique des licences ; « *tirer parti de l'intelligence collective* » afin de favoriser le développement du web social mis notamment en valeur par les blogs, les wikis ou encore le développement des folksonomies ; « *la puissance est dans les données* » stratégiques pour les firmes du web qui souhaitent se placer en intermédiaire privilégié auprès des utilisateurs ; « *la fin des cycles des releases* » où le « *logiciel produit* » cède la place au « *logiciel service* » ; « *des modèles de programmation légers* » permettant la création de systèmes à la fois rapides et simples d'utilisation, « *le logiciel se libère du PC* » puisque le web 2.0 tend à se libérer du PC qui ne constitue plus un espace incontournable pour l'utilisation des logiciels, « *enrichir les interfaces utilisateurs* », dernier principe invoqué par Tim O'Reilly, grâce aux langages tels que Javascript ou le Flash afin d'apporter davantage d'intelligence et d'ergonomie. O'Reilly, Tim. « *What is Web 2.0* ». In : *Oreilly.com* [En ligne]. 2005. Disponible sur : <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

¹⁴⁸ L'exercice du droit de réponse dans la presse écrite dont l'origine remonte à 1881 par la loi sur la liberté de la presse (article 13) et dont le délai relève de plusieurs jours ne peut rivaliser avec l'instantanéité offerte par le web.

complexe dans le « *contexte présuppositionnel* » et constitue de fait un frein anthropologique, les croyances¹⁴⁹ influençant *a priori* la perception de toute information¹⁵⁰ (Schéma 6).

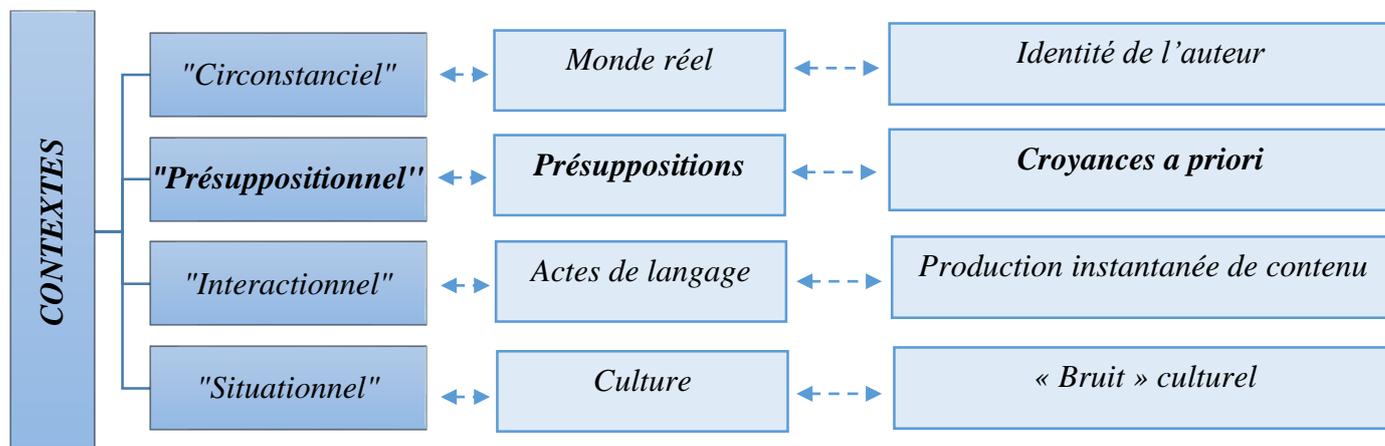


Schéma 6 - Adaptation de la typologie quadripartite d'Armengaud aux caractéristiques principales du web et à la problématique de l'évaluation de l'information.

Le web, en perpétuelle mutation constitue l'espace où s'effectue l'évaluation de l'information. Un espace où chaque usager peut être producteur d'informations modifiant ainsi l'objet informationnel et la relation de l'utilisateur au document. Danah Boyd, chercheuse américaine en Sciences humaines et sociales et spécialisée dans l'étude des médias sociaux, relève que « l'accès[s] à l'information [constituait] un processus, produire l'information une tâche. [Or,] nous sommes passés des médias en réseaux, ce qui modifie fondamentalement la manière dont s'écoule l'information »¹⁵¹. C'est pourquoi, les difficultés inhérentes à l'évaluation de l'information s'accroissent et sont redoublées par les spécificités de l'Internet et du numérique et l'engendrement d'un « déluge informationnel ».

¹⁴⁹ La notion de croyance utilisée dans le langage courant aussi bien sous la forme de substantif que sous sa forme verbale désigne dans son acception générale une propension de l'esprit d'un individu à donner son assentiment à une représentation ou à un état de choses et en l'absence de certitudes et donc de preuves. Le philosophe Kant qualifiait, au sein de son œuvre *Réflexions métaphysiques*, la croyance de « *principe d'assentiment subjectivement suffisant mais objectivement suffisant* ».

¹⁵⁰ Ainsi, l'usage a tendance à prêter des intentions à certains producteurs et fournisseurs de contenu et présuppose donc certaines valeurs.

¹⁵¹ Boyd, Danah. « Streams of Content, Limited Attention: The Flow of Information through Social Media ». In : *Web 2.0 Expo* [En ligne]. New York. 2009. Disponible sur : <http://www.danah.org/papers/talks/Web2Expo.html>

1.2.3.2. La numérisation généralisée du savoir et de l'information

1.2.3.2.1. Transformation de l'« écologie cognitive »

La révolution numérique « a bouleversé de fond en comble l'économie du document, les modes d'écriture et de lecture et, en conséquence, les modalités d'évaluation de l'information des documents et de l'information »¹⁵². Cette révolution provoquée par l'essor des technologies de l'information et de la communication ainsi que l'innovation dans les systèmes numériques¹⁵³ désigne « le phénomène historique de numérisation généralisée des signes et des traces [...] [pour] englobe[r] mais également déborde[r] internet et le web social »¹⁵⁴. Ainsi, elle touche à la fois la production, la circulation mais également la transmission des savoirs tout en créant de nouvelles perspectives à la création du savoir et à la diffusion de l'information. Par conséquent, la numérisation généralisée du savoir et de l'information affecte en profondeur l'évaluation de l'information en contribuant au « brouillage des cartes »¹⁵⁵ du document. Ainsi, tandis que « l'évaluation de la crédibilité d'un auteur, d'un texte ou d'une information n'était déjà pas facile dans le monde de l'imprimé, elle [se complexifie] dans le monde du numérique, du seul fait de la numérisation ». La numérisation a en effet entraîné de profondes mutations faisant apparaître de nouvelles pratiques allant même jusqu'à l'émergence d'une nouvelle « écologie cognitive ». Cette « écologie cognitive » se révèle être indissociable d'un « savoir [dit] numérique », à la fois « objectivé » et « technicisé », « virtualisé », « en hypertexte », « hétérogène [et] mobile », « éclaté en d'innombrables lieux », « potentiellement accessible à tous » et « collectif »¹⁵⁶.

La révolution numérique et les prouesses techniques qui vont de pair semblent laisser entrevoir une promesse, celle d'un savoir désormais accessible à tous, enfin démocratisé, modifiant par là même les conditions d'accès à la culture. La numérisation se targue de construire une *mémoire virtuelle*. Fort de cette constatation, soulignons que le programme mondial de numérisation de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) s'intitulait « *Memory of the world* »¹⁵⁷. La technique est ainsi considérée

¹⁵² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p.11.

¹⁵³ La « révolution numérique » débute dans les années 1960 au moment de la rencontre entre la société et l'informatique.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 11.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹⁵⁶ URFIST Rennes. « Contexte et enjeux de l'évaluation de l'information sur Internet ». In : *Université Rennes 2* [En ligne]. Disponible sur : http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/evaluation_information_contexte

¹⁵⁷ Ce programme « *Mémoire du Monde* » créé en 1992 sous l'égide de l'UNESCO visait à sensibiliser la communauté internationale à la richesse du patrimoine documentaire et à sa conservation.

comme l'externalisation de la mémoire collective et sociale des individus amoindrissant son incarnation¹⁵⁸. Cette externalisation se fait en dépit de la mémoire individuelle comme le souligne Michel Serres. Ainsi, il affirme qu'« à mesure que nous construisons des mémoires performantes, nous perdons la nôtre propre, celles que les philosophes appelaient une faculté »¹⁵⁹. De plus, l'accroissement de cette mémoire en perpétuelle organisation et mobilité éloigne le savoir informatisé des exigences de vérité et d'objectivité qui demeurent alors fondamentales dans le monde de l'imprimé¹⁶⁰ balayant notamment celles relatives à l'efficacité ou à la pertinence.

1.2.3.2.2. Implications sur l'évaluation de l'information

Ce changement de paradigme a « trois incidences générales »¹⁶¹ :

- « L'accélération en retour du déclin des anciens modèles du savoir »¹⁶² ;
- « La montée en force de la notion de « pertinence » de l'information au détriment des valeurs d'objectivité ou de vérité » ;
- « La montée en force de la question-même de l'évaluation de l'information »¹⁶³.

L'émergence de l'« écologie cognitive », conséquence directe de la numérisation généralisée des savoirs et de l'information, contribue à développer l'évaluation de l'information, laquelle est rendue plus complexe dans la « société de l'information » où cette dernière domine tant dans ses contenus que dans ses modes de transmission. L'essor des nouveaux modèles du savoir et de la problématique de l'évaluation de l'information « accélère la disparition des anciens modèles et le déclin de quelques valeurs centrales [telles que la] vérité, [l'] approche critique et herméneutique des textes [ou encore le] respect de l'auteur au profit [...] d'un certain culte de l'information »¹⁶⁴.

¹⁵⁸ Soulignons que Platon mettait déjà en garde dans *Phèdre* contre les dérives auxquelles peut mener la mémoire externalisée et donc éloignée du sujet connaissant. Le transfert de la mémoire relevait en premier lieu et donc bien avant la numérisation de l'écriture, de la mémoire individuelle à la stèle, puis du papyrus au papier.

¹⁵⁹ Serres, Michel. *Hominescence*. Editions Le Pommier. 2001, 339 p.

¹⁶⁰ Levy, Pierre. *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : La Découverte, 1990, 234 p.

¹⁶¹ URFIST Rennes. « Contexte et enjeux de l'évaluation de l'information sur Internet ». In : *Université Rennes 2* [En ligne]. Disponible sur : http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/evaluation_information_contexte

¹⁶² L'importance que revêt l'évaluation de l'information favorise le déclin des valeurs de « vérité », « objectivité » ou encore « critique », considérées comme traditionnelles.

¹⁶³ L'évaluation des savoirs et des informations devenus mobiles et en réorganisation constante devient ainsi primordiale dans divers contextes (éducatif, social, etc.).

¹⁶⁴ *Ibid.*

En conséquence, la formation à l'évaluation de l'information est porteuse de divers enjeux que nous soulignerons ci-après.

1.2.4. Les enjeux de l'évaluation de l'information

L'évaluation de l'information est porteuse de divers enjeux. Tout d'abord, un enjeu « citoyen et sociopolitique » qui relève de la lutte contre les infopollutions. Eric Sutter¹⁶⁵ identifie ainsi en 1998 dans son article *Pour une écologie de l'information*, quatre « pollutions » informationnelles relatives à quatre types de risques « écologiques » :

- La « surabondance » informationnelle ou « infobésité » dont l'émergence coïncide avec l'avènement du web 2.0 et notamment l'implosion de ladite « blogosphère » accroissant d'une part et de façon exponentielle les informations disponibles sur le web¹⁶⁶ et d'autre part, selon Olivier Le Deuff¹⁶⁷, « l'effet de désorientation et le sentiment de saturation voire de découragement face à l'incapacité à accéder à la ressource »¹⁶⁸ ;
- La « désinformation » ou « médiocrité de l'information » disponible en ligne grâce aux moteurs de recherche mais qui ne relève pas des mêmes critères de sélection opérés par les professionnels de la documentation. Conséquemment, « la démarche irréfléchie quasi spontanée sur le moteur de recherche conduit régulièrement à des échecs et des erreurs »¹⁶⁹ ;
- La « prolifération d'informations indésirables » ou « contamination de l'information » favorisée par les spécificités du document numérique et donc la manipulation des données ;
- Et enfin les « abus de la publicité » omniprésents dans le paysage informationnel. En conséquence, « la pratique du référencement payant et de la publicité contextuelle ne cesse de s'affirmer si bien que l'internaute est de plus en plus confronté à des publicités

¹⁶⁵ Eric Sutter est consultant indépendant en management de l'information au sein du Bureau van Dijk et membre actif de la Commission techniques et méthodes documentaires de l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS).

¹⁶⁶ Les outils du web 2.0 tels que les réseaux sociaux, les wikis, les plateformes collaboratives ont contribué à la participation de l'utilisateur et à la surproduction d'informations.

¹⁶⁷ Olivier Le Deuff est maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication.

¹⁶⁸ Le Deuff, Olivier. Culture de l'information et web 2.0. « Quelles formations pour les jeunes générations ». In : *Doctoriales du GRC TIC & Sociétés* [En ligne]. Marne-la-Vallée. 2007, p. 3.

Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00140079/document

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 4.

ciblées que ce soit à l'intérieur de sa messagerie (Gmail) ou lors de son surf (les publicités étant ciblées grâce à l'adresse IP) »¹⁷⁰.

François-Bernard Huyghe relève également que l'environnement informationnel se caractérise par la « désinformation », la « mésinformation » et la « surinformation »¹⁷¹. Ces « trois dragons » devant être combattus par le biais de l'apprentissage de l'évaluation de l'information.

La mise en perspective de la Théorie de l'information de Claude Shannon¹⁷² (Schéma 7) et de ces quatre risques « écologiques » soulevés par Eric Sutter renvoie de fait au postulat de Joël de Rosnay¹⁷³ soulignant que « trop d'information crée une sorte de saturation [ne permettant] plus [d'] extraire le signal du bruit »¹⁷⁴.

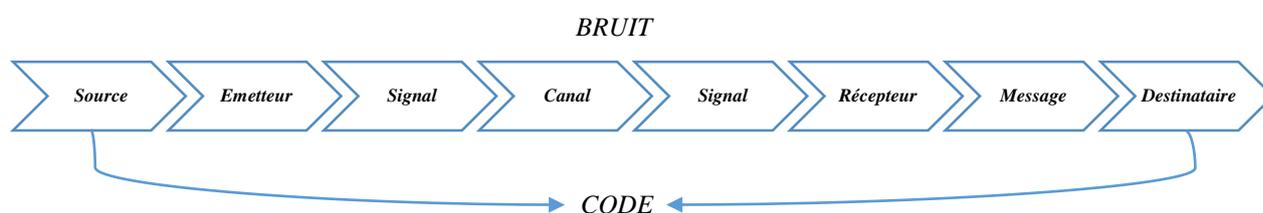


Schéma 7 - Théorie de l'information (Shannon).

Ainsi, Olivier Ertzscheid et Gabriel Gallezot, maîtres de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication soulignent que le présent contexte informationnel provoque une « entropie informationnelle » relevant de la rapide transformation de l'information en documents. Cette « entropie » complexifie l'évaluation de l'information et par

¹⁷⁰ *Ibid.* p. 4.

¹⁷¹ Huyghe, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? [En ligne]. *La lettre de Sentinel*. Février 2006, n°32, 19 p. Disponible sur : http://www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

¹⁷² Claude Shannon (1916-2001) était un ingénieur en génie électrique et mathématicien américain, fondateur de la théorie de l'information et du « schéma de Shannon ». Sa théorie décrit les principes fondamentaux des systèmes de communication et suppose un processus en trois temps : l'émission et le codage, la transmission, et la réception accompagnée du décodage. Ainsi, « l'information, telle que l'a définie Shannon, est la mesure de notre incertitude. Il a établi qu'elle correspondait au logarithme du nombre de possibilités exprimé en bits. En d'autres termes, c'est la probabilité d'un phénomène qui détermine la connaissance que nous avons ». Bully, Philippe. « La théorie de l'information vingt ans après ». In : *Communication et langages* [En ligne]. Vol.1, n°1, 1969, p. 28. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_1_1_3708

¹⁷³ Joël de Rosnay est Docteur ès Sciences dont les thématiques de recherche relèvent des technologies avancées et de l'application de la théorie des systèmes (systémique).

¹⁷⁴ De Rosnay, Joël. Passions sur Internet. In : *Transversales Science Culture* [En ligne]. 1996. Disponible sur : <http://www.carrefour-du-futur.com/interviews/passions-sur-internet/>

là-même le traitement de l'information¹⁷⁵. Ainsi, l'utilisateur a recours selon Jean-François Rouet à diverses ressources cognitives tant « *la recherche d'informations est une activité stratégique, qui demande un bon niveau de contrôle métacognitif : savoir évaluer ses connaissances et ses besoins d'informations en fonction d'un objectif, contrôler si l'information traitée est pertinente, prendre des décisions utiles en cas de difficultés* ». Ces stratégies s'avèrent alors essentielles pour pallier cette « *surcharge cognitive* ».

La lutte contre ces diverses infopollutions sources de « *surcharge cognitive* » relève comme le souligne Alexandre Serres de « *la dimension « sociotechnique » et « informationnelle »* ». Cette dimension interroge par conséquent sur « *la cré[ation] et la m[ise] en place sur internet des mécanismes de confiance, des procédures de validation des ressources, des indicateurs de certification et de garantie de la qualité de l'information, comment développer les outils de filtrage et d'identification, qui constituent de précieux auxiliaires dans les opérations d'évaluation* »¹⁷⁶. Un filtrage ou « *recherche de la vérité par la lumière* »¹⁷⁷ devenu inexorablement nécessaire dans le contexte informationnel mais qui interrogeait déjà le philosophe René Descartes au XVII^{ème} siècle. Ce filtrage relève par conséquent du rapport général de l'utilisateur à l'information, à ses pratiques, à ses usages, *in fine* à son besoin d'information.

Outre l'enjeu « *citoyen et sociopolitique* » qui relève notamment de la surabondance informationnelle, phénomène irréversible et incontournable, l'évaluation de l'information soulève un enjeu éducatif majeur. Ainsi, Umberto Eco, écrivain italien, n'a pas manqué de souligner cet enjeu en affirmant qu'« *à l'avenir, l'éducation aura pour but d'apprendre l'art du filtrage* »¹⁷⁸. Les enjeux de l'évaluation de l'information relèvent donc principalement de l'ordre de l'éducation, de la formation intellectuelle, du développement de la capacité de jugement et de l'esprit critique des individus. Le sénateur David Assouline, dans son *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse* consacrait un chapitre à l'« *impératif éducatif* » de formation à la

¹⁷⁵ Ertzscheid, Olivier, Gallezot, Gabriel. *Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information*. Communication sans actes. X^e Colloque bilatéral franco-roumain. CIFSIC Université de Bucarest, 2003. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00000689/document

¹⁷⁶ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 201.

¹⁷⁷ Descartes, René. *La recherche de la vérité par la lumière naturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 242 p.

¹⁷⁸ Le Monde. « Je suis un philosophe qui écrit des romans ». In : *Lemonde.fr* [En ligne]. 2010. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/10/11/umberto-eco-je-suis-un-philosophe-qui-ecrit-des-romans_1423637_3260.html

maîtrise des nouveaux médias¹⁷⁹ en se référant notamment à Howard Rheingold¹⁸⁰ et à son constat suivant : « *la nouvelle fracture numérique n'est pas entre ceux qui peuvent s'offrir les machines et les services et ceux qui ne le peuvent pas, mais entre ceux qui savent les utiliser à leur avantage et ceux qui sont victimes de la surinformation. Ce n'est pas un problème entre ceux qui « possèdent » et les autres, mais entre ceux qui « savent » et les autres* »¹⁸¹. Le « déluge » informationnel ne connaît pas de décrue et l'éducation apparaît comme le seul rempart et le meilleur moyen de former à « *l'art du filtrage* ». En revanche, cette formation ne saurait se réduire comme le rappelle Alexandre Serres à « *un simple ensemble de compétences et d'apprentissage purement documentaires et techniques, un catalogue de méthodologies plus ou moins efficaces* »¹⁸² tant les finalités éducatives s'avèrent primordiales.

Le philosophe et sociologue français des sciences, Bruno Latour, rappelle en 2011, au sein de son article *Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales*¹⁸³ le contexte informationnel, les enjeux et les finalités de la formation des apprenants à l'évaluation de l'information : « [...] *les documents déreliés par la métamorphose du numérique obligent à réinventer une à une chaque compétence que l'on croyait acquise par les générations précédentes grâce à l'habitude de lire des livres sur papier reliés et clôturés. Aujourd'hui, qui va le faire ? Où va-t-on apprendre à suivre un argument qui se trouve désormais écartelé entre des médias irréconciliables et incommensurables ? Qui va stabiliser la version provisoire d'une affirmation dont le contenu peut changer en temps réel ou disparaître d'un coup faute d'accès réseau ou par un acte de censure ? Qui va apprendre comment naviguer dans un paysage de données ? Qui va savoir suivre le destin d'une image dont les pixels sont visibles chaque fois différemment en fonction de l'adresse IP de l'ordinateur ? Comment stabiliser les niveaux d'autorité dont le thermostat a été si dérégulé que les étudiants perdus confondent l'esprit critique avec les théories du complot ?* ». Ainsi, Bruno Latour rappelle que les logiques héritées du monde de l'imprimé s'entrechoquant aux nouvelles logiques en émergence dans le monde numérique devraient aboutir à l'invention d'une « *nouvelle herméneutique* »¹⁸⁴. Pour autant, la

¹⁷⁹ Assouline, David. *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse* [En ligne]. Paris : Sénat, 2008, p. 77. Disponible sur : <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-0461.pdf>

¹⁸⁰ Howard Rheingold est un enseignant américain et spécialiste des implications sociologiques des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication.

¹⁸¹ Assouline, David. *Op. cit.*, p. 79.

¹⁸² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 204.

¹⁸³ Latour, Bruno. « Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales ». In : *Bulletin des Bibliothèques de France*. N°1, 2011, p. 34-36. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0034-007>

¹⁸⁴ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 203.

formation à l'évaluation de l'information est porteuse de divers enjeux éducatifs dont la principale relève de la constitution de « l'autonomie de jugement, de [la] pensée critique et de la culture du doute »¹⁸⁵. A cette première finalité de la formation à l'évaluation de l'information s'ajoute un second enjeu qui relève du « recensement et de la délimitation des cultures et des compétences nécessaires »¹⁸⁶ à celle-ci.

1.2.5. Les cultures et les compétences mobilisées

Alexandre Serres recense « six cultures [intervenant] à des degrés d'importance divers dans les opérations d'évaluation de l'information »¹⁸⁷ :

- La « culture générale » soit un ensemble de connaissances de base relevant de domaines divers et constituant un terreau de « repères généraux sur le monde » ;
- Les « cultures disciplinaires » ;
- La « culture informationnelle » relevant de compétences et de notions info-documentaires, de savoirs procéduraux, méthodologiques, déclaratifs mais également de connaissances sur l'information et ses divers objets ;
- La « culture informatique » relevant de « la connaissance et [de] la compréhension [des] principes de base de l'informatique, des réseaux et d'internet » ;
- La « culture numérique » relevant principalement des usages de l'univers numérique ;
- La « culture des médias » correspondant à la « connaissance des sources médiatiques, de leur fonctionnement, de leurs règles [ou] de leurs enjeux »¹⁸⁸.

Ces différentes cultures mobilisées dans les pratiques info-documentaires sont primordiales et forment le filigrane des opérations d'évaluation de l'information. A ces « six cultures » s'ajoutent de surcroît des compétences de diverses natures et de difficultés croissantes, qui ne relèvent pas uniquement de l'aspect méthodologique. « La dimension des compétences est [comme le souligne Alexandre Serres] dominante, au point [même] de réduire parfois l'évaluation de l'information à un simple ensemble de compétences méthodologiques, documentaires ou médiatiques ».

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 204.

¹⁸⁶ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 205.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 207.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 206-207.

Ces compétences alimentent pléthore de grilles d'évaluation de l'information disponibles sur le web et utilisées dans un cadre pédagogique. Or, l'évaluation de l'information ne saurait se résoudre, comme nous l'avons vu, à de simples savoir-faire procéduraux. Alexandre Serres distingue ainsi quatre « premières compétences de base » nécessaires à l'évaluation de l'information (Tableau 1) :

- « Savoir identifier la source, l'éditeur et l'auteur d'une ressource sur le Web » ;
- « Savoir juger de la crédibilité d'une source, d'un auteur, d'une information » ;
- « Savoir juger de la pertinence d'une ressource, par rapport à ses besoins informationnels ou au thème traité » ;
- Et enfin « savoir évaluer la qualité de l'information trouvée, notamment la fiabilité, la validité du contenu ».

A ces compétences de base, Alexandre Serres y ajoute trois compétences supplémentaires de niveaux croissants de difficultés :

- « Savoir confronter les sources, les points de vue des acteurs sur un même sujet » ;
- « Savoir confronter les informations elles-mêmes » ;
- « Savoir évaluer la fiabilité, sinon la véracité, d'une information ».

Enfin, Alexandre Serres invoque une dernière compétence pouvant être qualifiée de « Graal de l'évaluation » de l'information qui consiste à « savoir faire preuve d'esprit critique ».

Compétences multiples recouvrant l'évaluation de l'information			
Compétences de « base » ¹⁸⁹	Savoir identifier la source		- Editeur - Auteur
	Savoir juger	De la crédibilité	- Source - Auteur - Information
		De la pertinence	- Ressource vs besoins informationnels - Ressource vs thème traité
	Savoir évaluer la qualité de l'information		- Fiabilité - Validité du contenu
Compétences intermédiaires ¹⁹⁰	Savoir confronter	Les sources	
		Les informations	
	Savoir évaluer		- Fiabilité de l'information - Véracité de l'information
Compétence « suprême » ¹⁹¹	Savoir faire preuve d'esprit critique		

Tableau 1 - Les six compétences relevant de l'évaluation de l'information (Serres).

¹⁸⁹ L'évaluation de l'information relève selon Alexandre Serres de quatre « compétences de base » de difficultés croissantes.

¹⁹⁰ Aux « compétences de base » s'ajoutent d'autres compétences que nous qualifions d'« intermédiaires » et qui relève par conséquent d'un niveau supérieur de difficulté.

¹⁹¹ Alexandre Serres qualifie cette compétence de « suprême » englobant les compétences précédentes.

Finalement, « *six cultures* » intervenant à des degrés divers dans le processus d'évaluation de l'information se juxtaposent et englobent les compétences énoncées précédemment, qui ne cessent de s'entremêler et de se complexifier sur les écrans numériques pour former la matrice des éléments mis en œuvre dans les opérations d'évaluation de l'information.

1.3. LES REPRÉSENTATIONS DES APPRENANTS

La formation des élèves à l'évaluation de l'information, enjeu éducatif majeur comme nous l'avons vu, nécessite d'une part la prise en considération de leurs *représentations* relatives à cette notion et d'autre part de leurs *pratiques informationnelles informelles*. En conséquence, ces deux concepts relevant respectivement de la psychologie sociale et des Sciences de l'Information et de la Communication seront clarifiés ci-après. Ainsi, nous souhaitons dans un premier temps revenir sur la définition du concept de *représentation* avant de souligner *in fine* sa portée didactique et son rôle dans l'enseignement-apprentissage.

1.3.1. Définition et évolution historique du concept

Emile Durkheim, fondateur de la sociologie moderne, sera le premier à évoquer et à poser les bases d'une réflexion sur le concept de *représentation* au sein de son article *Représentations individuelles et représentations collectives*¹⁹². Les représentations « *collectives* »¹⁹³ diffèrent selon Durkheim des représentations « *individuelles* ». Ainsi, « *la société est une réalité sui generis ; elle a ses caractères propres qu'on ne retrouve pas, ou pas toujours, sous la même forme, dans le reste de l'univers. Les représentations qui l'expriment ont donc un tout autre contenu que les représentations purement individuelles et l'on peut être assuré par avance que les premières ajoutent quelque chose aux secondes* »¹⁹⁴. Les

¹⁹² Durkheim, Emile. « Représentations individuelles et représentations collectives ». In : *Les cahiers psychologie politique* [En ligne]. N°8, 2006.

Disponible sur : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084>

Néanmoins le concept de *représentation* est un concept ancien. Le philosophe Emmanuel Kant fait déjà référence à ce concept en affirmant que « *les objets de notre connaissance ne sont pas que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible* ». Il considère en effet que « *pour connaître il faut à la fois s'intéresser à l'objet étudié et à l'homme qui l'étudie* ».

¹⁹³ Les représentations « *collectives* » sont évoquées par Durkheim sous le prisme des religions et des mythes. Ainsi, Durkheim considère que « *les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse* ». Durkheim, Emile. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : Le livre de poche, 1991.

¹⁹⁴ Durkheim, Emile. *Op. cit.*

représentations « *collectives* » transgénérationnelles confèrent ainsi un caractère durable aux représentations qui jouissent d'un plus grand intérêt que les représentations « *individuelles* ». Durkheim postule que ces dernières disparaissent avec leurs concepteurs. La durabilité et la répétition des représentations « *collectives* » aboutissent à des « *représentations culturelles* [correspondant à un] *sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social. De ce fait [...] la question des représentations renvoie aux représentations culturelles qui constituent son objet principal* »¹⁹⁵.

La psychologie portera un grand intérêt à l'étude des représentations et plus spécifiquement à leur aspect individuel ainsi qu'aux modèles mentaux et aux représentations mentales. Ainsi, le psychosociologue Serge Moscovici développera le concept de représentation sociale au sein de son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public* en s'attachant à démontrer « *comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent* ». Serge Moscovici introduit ainsi une rupture avec Emile Durkheim en démontrant que les représentations « *collectives* » pèsent sur les représentations « *individuelles* » et le développement de l'enfant pour aboutir *in fine* à une autonomie de ses représentations¹⁹⁶. Dans la même lignée, Jean Piaget¹⁹⁷ a consacré ses travaux à l'importance des représentations dans le cadre du développement psychique de l'enfant. Il postule en effet que les activités et les compétences intellectuelles résultent de l'intériorisation de « *schèmes d'action* »¹⁹⁸. A travers sa propre méthode d'investigation se proposant de suivre l'évolution du raisonnement de jeunes enfants confrontés à une situation-problème, Piaget relève que diverses structures ou « *stades du développement cognitif* » se succèdent par étapes¹⁹⁹.

¹⁹⁵ Sperber, Dan. L'étude anthropologique des représentations. In : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 115-130.

¹⁹⁶ Serge Moscovici est à l'encontre du présupposé de Durkheim qui affirme l'« *homogénéité des représentations transmises au cours des générations au sein d'une collectivité* ».

¹⁹⁷ Jean Piaget (1896-1980) était un biologiste et psychologue notamment connu pour ses travaux en psychologie du développement.

¹⁹⁸ Piaget, Jean. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1948.

Un schème peut se définir comme une entité abstraite comparable à un schéma mental et permettant de réaliser une action. Le schème de la préhension peut ainsi à titre d'exemple illustrer la notion de schème. Un schème se conserve, se consolide par essence par l'exercice et peut subir des modifications (une généralisation ou une modification sous la pression du monde extérieur). Cette possible mobilité des schèmes est particulièrement déterminante dans le cadre du développement de l'intelligence.

¹⁹⁹ Jean Piaget distingue le stade « *sensimoteur* » (2 ans), le stade « *pré-opérationnel* » (2-7 ans), le stade des « *opérations concrètes* » (7-11 ans) et enfin le stade des « *opérations formelles* » (11 ans et plus).

Jean Migne²⁰⁰ introduira, en 1970 et pour la première fois, le concept de *représentation* en didactique afin de définir un modèle personnel d'organisation des connaissances relatives à un problème posé. Le développement majeur du concept s'élabore seulement dans les années 80 grâce aux travaux de nombreux didacticiens tels que Jean-Pierre Astolfi, Michel Develay, André Giordan, Gérard De Vecchi ou encore Jean-Louis Martinand.

Gérard de Vecchi et André Giordan désignent les *représentations* comme un ensemble « *images mentales, de modèles avant même qu'une activité quelconque ne débute* »²⁰¹. Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay qualifieront la *représentation* en tant que « *déjà là conceptuel, qui même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de système d'explication efficace et fonctionnel pour l'apprenant* »²⁰². Ainsi, les représentations définissent le système de connaissances mobilisées par le sujet apprenant dans une situation d'apprentissage. Une représentation désigne « *le processus de mise en correspondance entre deux éléments qui aboutit à ce que l'un (le représentant) répète, remplace ou « présente autrement » l'autre (le représenté)* »²⁰³. La représentation relève donc de constructions mentales actives invariablement investies de signification. Selon Michel Launay²⁰⁴ la connaissance constitue en psychologie cognitive une forme stable des représentations²⁰⁵ qui implique des interactions entre l'environnement, l'état physique et l'état de la connaissance du sujet. Ces représentations s'apparentent par conséquent à des contenus empreints de signification correspondant par là-même à des états transitoires de l'information en cours de traitement²⁰⁶. Elles constituent selon Jean Berbaum, professeur en Sciences de l'éducation à l'Université des Sciences sociales de Grenoble, des constructions provisoires qui évoluent et se reconstruisent afin de former de nouvelles constructions²⁰⁷. Contrairement à Jean Berbaum, Jean-Pierre Astolfi fait des représentations, des structures cognitives stables dépendantes de l'organisation cognitive de la mémoire et des obstacles relatifs à un champ notionnel, du décodage de l'apprenant et des interactions interindividuelles.

²⁰⁰ Migne, Jean. Pédagogie et représentations. In : *Education permanente*. N°119, pp. 11-29.

²⁰¹ Giordan, André, De Vecchi, Gérard. *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1987, 212 p.

²⁰² Astolfi, Jean-Pierre, Develay, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989, 128 p.

²⁰³ Doron, Roland, Parot, Françoise. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003, p.625.

²⁰⁴ Michel Launay est maître de conférences en Psychologie à l'Université Montpellier III-Paul Valéry.

²⁰⁵ Launay, Michel. *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette supérieur, 2004, p. 55.

²⁰⁶ L'activité de représentation en tant que processus comporte les divers mécanismes de codage de l'information mais également de son organisation sous forme de connaissances.

²⁰⁷ Berbaum, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1998, 191 p.

André Giordan et Gérard De Vecchi ont délaissé le terme polysémique de *représentation* au profit de celui de *conception*. La *conception* relève uniquement du champ de la didactique « où il est employé à propos des représentations interférant avec l'acquisition de connaissances des apprenants dans des situations d'enseignement-apprentissage »²⁰⁸. Ainsi, les « conceptions » se différencient, entre autres, des représentations dites « sociales ». Les conceptions se réfèrent à un concept quand les représentations constituent les « images mentales » du réel.

La prise en compte des *conceptions* mentales des élèves est primordiale. Elle s'avère être un outil didactique particulièrement précieux notamment dans le cadre de la formation à l'évaluation de l'information. Nous soulignerons ci-après l'origine des diverses *conceptions* des apprenants et la portée didactique de leur prise en compte.

1.3.2. Les conceptions, des obstacles à l'apprentissage

L'apprenant se construit depuis l'enfance un ensemble de modèles de pensée fonctionnels ou *conceptions* dans une optique de compréhension du monde et il ne s'avère donc pas dénué de connaissances lors de toute situation d'enseignement-apprentissage. La construction de ses conceptions s'élabore lors de son interaction avec son environnement pour influencer sur la construction et l'assimilation de nouveaux savoirs. Ces derniers compléteront ou transformeront les conceptions initiales des apprenants. Ainsi, les conceptions constituent, comme l'affirment André Giordan et Gérard De Vecchi, des structures de contrôle et de tri des informations nouvelles.

L'inférence des conceptions sur les savoirs scolaires peut s'avérer prégnante puisque stabilisées en profondeur par des obstacles. Elles constituent par là-même des obstacles aux savoirs. En effet, Gaston Bachelard, philosophe français des sciences, stipule que²⁰⁹ : « *c'est en termes d'obstacle qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer des obstacles externes, comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître,*

²⁰⁸ Duplessis, Pascal. « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information. 2008. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-au-centre-de-la-didactique-de-l-information>

²⁰⁹ Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique Vrin, 1967, 257 p.

intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des menteurs et des troubles. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons obstacles épistémologiques. [...]. En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation ».

Les obstacles constituent, selon Bachelard, « *des causes d'inertie* » ou « *erreurs* » dans la construction du savoir. Elles constituent en didactique des structures et des modes de pensée faisant résistance dans la situation d'enseignement-apprentissage²¹⁰. Les obstacles sont fondamentaux car permettant « *de construire [la] réflexion [de l'apprenant en] lui donn[ant] l'impression de comprendre* ». Bachelard identifie quatre catégories d'obstacles au sein de son ouvrage *La formation de l'esprit scientifique*. Il y analyse les obstacles mentaux empêchant la manifestation du raisonnement scientifique. Ces « *obstacles épistémologiques* » relèvent d'une forme de pensée primitive et constituent un catalyseur du progrès de la connaissance :

- « *L'obstacle substantialiste* » relevant de la recherche d'une substance ou support matériel afin de rendre compte d'un phénomène²¹¹ ;
- « *L'obstacle réaliste* » qui oblige à « *représente[r] non pas les propriétés du réel, mais seulement certaines propriétés* »²¹² ;
- « *L'obstacle animiste* » tel que défini par Jean Piaget soit la « *confusion du vital et du matériel* »²¹³ ;
- Et enfin l'obstacle de « *la connaissance quantitative* » correspondant au passage de la subjectivité à l'objectivité.

Les « *obstacles épistémologiques* » constituent un ensemble d'éléments socio-culturels et psychologiques servant de base à la construction du savoir. Ainsi, pour congédier ces obstacles épistémologiques, Bachelard énonce quatre impératifs :

- Réaliser une « *catharsis intellectuelle et affective* » consistant à se dépendre des préjugés et des opinions qui sont, selon Bachelard, dénuées de pensées ;

²¹⁰ Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, Lahanier-Reuter, Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Broeck, 2013, 300 p.

²¹¹ A titre d'exemple, au XVII^{ème} siècle, l'aimant était doté, selon les croyances, du flegme qui devait expliquer l'action à distance de l'objet.

²¹² Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique Vrin. 1979, p. 9.

²¹³ L'animisme consiste à attribuer des propriétés biologiques à des objets inertes. Ainsi, au XVIII^{ème} siècle, la rouille était considérée comme la maladie du fer.

- « *Réforme[r]* [sans cesse] *l'esprit scientifique* » afin de l'éduquer et d'éviter l'enlèvement dans les habitudes intellectuelles ;
- « *Refuse[r]* *l'argument d'autorité* » ;
- Procéder à « *l'inquiétude de la raison* » et exercer de façon constante son esprit critique et sa liberté de jugement.

Brousseau recense cinq principales origines aux obstacles :

- Des origines « *sociologiques* » qui relèvent des représentations « *sociales* » et des préjugés, fruits de l'environnement, et qui influencent la construction de la pensée (théorie de Serge Moscovici),
- Des origines « *psychogénétiques* » liées aux capacités psychologiques de l'individu et qui empêchent la prise en considération de la réalité objective²¹⁴ (théorie de Jean Piaget),
- Des origines « *psychanalytiques* » tenant compte de la part inconsciente de la pensée et de l'expérience du sujet (théorie de Sigmund Freud) ;
- Des origines « *épistémologiques* » qui relèvent du savoir et qui constituent une connaissance dite inachevée (théorie de Gaston Bachelard) ;
- Et des origines « *didactiques* » qui peuvent relever du processus de transposition didactique ou des choix pédagogiques de l'enseignant. Ceux-ci peuvent ainsi inférer à l'encontre de l'assimilation de nouvelles connaissances par les apprenants (théorie de Brousseau).

Michel Fabre, professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, recense six caractéristiques relevant des obstacles « *épistémologiques* » qui révèlent les causes de la résistance et la récurrence des conceptions :

- L'intériorité²¹⁵ ;
- La facilité ou le confort intellectuel ;
- La positivité ou logique naturelle ;
- L'ambiguïté²¹⁶ ;
- La polymorphie²¹⁷ ;

²¹⁴ Guy Brousseau relève que cet obstacle « ontogénique » dépend de l'état de développement cognitif et logique du sujet. Brousseau, Guy. *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique* [En ligne]. Canada : Montréal, 1986, 10 p. Disponible sur :

https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516586/PDF/Obstacles_epistemologiques_conflits_socio_cognitifs_et_ingenierie_didactique89.pdf

²¹⁵ Les conceptions résidant au sein de la pensée.

²¹⁶ Les conceptions étant dans le même temps nécessaires et source d'erreurs.

²¹⁷ Les conceptions portant diverses charges symboliques.

- Et la récursivité²¹⁸.

Les didacticiens ont relevé d'autres origines à ces obstacles. Ainsi, Cohen-Azria et ses collègues²¹⁹ font référence aux obstacles « *conceptuels* » et « *culturels* » qui stipulent que la non maîtrise de certains concepts peut faire obstacle à la construction d'autres concepts.

Le franchissement des obstacles par les apprenants s'avère particulièrement couteux pour ces derniers qui doivent alors effectuer une restructuration cognitive. Les nombreux travaux didactiques relatifs aux modalités de franchissement des obstacles privilégient ainsi des situations d'enseignement-apprentissage centrées sur l'« *objectif-obstacle* »²²⁰. Ce concept développé en didactique des sciences par Jean-Louis Martinand envisage de mettre au centre des apprentissages le franchissement des obstacles afin de définir les véritables objectifs d'un enseignement. Les obstacles constituent par conséquent à la fois l'outil et l'enjeu conceptuel de l'apprentissage. Ainsi, là où la pédagogie par objectifs préconise la définition des objectifs à travers les contenus, Jean-Louis Martinand incite à considérer le franchissement des obstacles comme les véritables objectifs visés. En effet, il souligne que « *dans la mesure où ces obstacles ont une signification épistémologique profonde, [...] ils fournissent la clé pour formuler les buts les plus essentiels [...]. Autrement dit, il s'agit d'exprimer les objectifs en termes d'obstacles franchissables, car parmi la diversité des objectifs possibles, les objectifs intéressants sont les objectifs-obstacles. [...] [et il paraît] légitime de faire de leur franchissement les vrais objectifs conceptuels* »²²¹.

La confrontation des apprenants à leurs conceptions initiales relevant du sens commun aux réalités scientifiques est primordiale afin de mettre ces derniers en situation de construction du savoir. Selon Alain Dalongeville²²², la connaissance de leurs conceptions revêt une importance capitale pour l'enseignant. Elles permettent en effet d'identifier ce qu'il convient

²¹⁸ Les erreurs n'étant visibles qu'après le franchissement des obstacles.

²¹⁹ Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, Lahanier-Reuter, Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Broeck, 2013, 300 p.

²²⁰ Le concept de Jean-Louis Martinand d'« *objectif-obstacle* » repose sur deux hypothèses fondamentales. La première est qu'il « *est possible de trouver un nombre limité de progrès décisifs, non acquis spontanément mais qui ont une signification du point de vue de la pensée scientifique ou technologique, des attitudes et des capacités correspondantes* ». La seconde hypothèse affirme que dans une activité, il existe au sein du parcours éducatif « *un obstacle décisif, dont l'aspect dominant se situe dans une des grandes catégories d'objectifs, attitudes méthodes, connaissances, langages, savoir-faire* ».

²²¹ Martinand, Jean-Louis. « Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles : deux études de cas ». In : *Berdnarz, Nadine, Garnier, Catherine. Construction des savoirs, obstacles et conflits*. CIRADE, Ottawa, 1989.

²²² Alain Dalongeville est Docteur en Sciences de l'éducation ainsi que Professeur d'Enseignement Général de Collège (PEGC) Lettres-Histoire et Géographie au lycée Paul-Claudé d'Ottawa au Canada.

de déplacer, d'aider à transformer chez les élèves pour qu'ils puissent s'approprier le ou les notion(s) visée(s). Ce constat prévaut bien évidemment pour l'évaluation de l'information. De plus, la mobilisation des conceptions des apprenants les rend d'autant plus actifs dans les situations d'apprentissage. D'après François Audigier²²³, « ces pratiques changent la motivation des élèves à la fois de par la nouveauté de la démarche et surtout parce que les mettre à l'étude de leurs propres énoncés c'est leur signifier que l'on donne à ce qu'ils savent un statut positif »²²⁴. La prise en compte des conceptions des élèves contribue donc à transformer, chez les apprenants, leur rapport aux savoirs, la superposition des savoirs préalables d'une part et des savoirs scolaires d'autre part. Qu'en est-il de la prise en considération des conceptions des apprenants en Information-documentation ?

1.3.3. Les conceptions info-documentaires, un champ de recherche en émergence

La question de la construction par les apprenants des conceptions info-documentaires constitue un champ d'investigation psychologique et épistémologique en essor. Les aspects psychologiques et épistémologiques portent, comme nous l'avons évoqué, sur les origines et la genèse des conceptions en s'orientant vers les conditions sociales de leur construction et leur modification au cours du développement. Force est de constater malgré les théories divergentes sur le concept que les apprenants vont formuler dès la naissance des conceptions et acquérir de façon progressive la connaissance. Peut-on toujours affirmer que les conceptions des élèves n'ont « encore fait l'objet d'aucune étude dans le champ de l'Information-documentation »²²⁵ ?

Dans le cadre de la didactique de l'Information-documentation, le processus de construction et de modification des conceptions revêt une place de plus en plus importante. En effet, de nombreuses études se sont penchées sur les conceptions info-documentaires des élèves parmi lesquelles nous pouvons recenser :

- L'enquête relative aux conceptions de la notion d'information « menée [par une équipe de professeurs documentalistes] pendant l'année scolaire 2007-2008 auprès de 498

²²³ Docteur en didactiques des disciplines, professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, didactiques des Sciences sociales (histoire, géographie, citoyenneté).

²²⁴ Audigier, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. Revue française de pédagogie, n°85, 1988, p.16.

²²⁵ Duplessis, Pascal. « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information. 2008. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-au-centre-de-la-didactique-de-l-information>

collégiens appartenant à six établissements du Maine-et-Loire »²²⁶ au sein de l'Académie de Nantes. L'identification des conceptions a abouti à la formulation de préconisations didactiques pour l'enseignement de l'Information-documentation.

- Dans la même lignée, ce même groupe de travail de l'Académie de Nantes a poursuivi ses recherches en didactique de l'Information-documentation en constituant une banque d'énoncés langagiers produits par les élèves du secondaire dans le cadre des évaluations et dans le but de « *faciliter l'élucidation* [de leurs conceptions] » sur les concepts d'*article*, d'*auteur*, de *périodique* et de *source d'information* »²²⁷.
- En 2009, ce groupe a réitéré son projet de recherche en s'intéressant aux concepts de *document*, de *mot-clé*, de *web*, de *requête*, et de *fiabilité de l'information*.
- Au sein de l'Académie de Dijon deux professeurs documentalistes s'intéresseront également au cours de l'année 2008-2009 aux conceptions des élèves, celles relatives à au réseau *Internet*²²⁸.
- Notons enfin que Karine Aillerie a consacré une partie de sa thèse aux conceptions des adolescents du *moteur de recherche*²²⁹.

Les conceptions étant produites de l'expérience sociale et individuelle de l'apprenant se trouvent en interaction perpétuelle avec le milieu socioculturel et éducatif et présentent par conséquent un caractère à la fois dynamique et évolutif. Les professionnels s'intéressent de plus en plus aux conceptions, conceptions à travers lesquelles l'apprenant perçoit et interprète les concepts info-documentaires et qui se trouvent à distance voire en contradiction avec les éléments théoriques relevant de l'Information-documentation. Ces professionnels réfléchissent donc à l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage qui permettraient de s'appuyer

²²⁶ Duplessis, Pascal et al. « Les conceptions de la notion d'information au collège : enquête auprès de collégiens de l'académie de Nantes (2008-2009) ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. 2009. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-de-la-notion-d-information-au-college>

²²⁷ Duplessis, Pascal et al. « Comment les élèves se représentent-ils les notions info-documentaires ? Banque d'énoncés langagiers d'élèves de la 6^{ème} à la terminale ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. Disponible sur : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fmfLlarX2P0J:lestroiscouronnes.esmeree.fr/chantiers/banque-d-enonces-langagiers-d-eleves-de-la-6eme-a-la-terminale+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=fr>

L'Académie de Rouen sous la direction d'Agnès Montaigne, alors formatrice, a tiré parti à l'aide d'étudiants PLC2 (Professeurs documentalistes Lycée et Collège en seconde année de formation) documentation au sein de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Rouen ce corpus d'énoncés langagiers.

²²⁸ Cognard, Odile. « Représentations des élèves de l'Internet. Enquête sur les conceptions de l'internet pour les élèves de deux lycées chalonnais ». In : *Académie de Dijon* [En ligne]. 2013. Disponible sur : <http://cdi.ac-dijon.fr/spip.php?article333>

²²⁹ Aillerie, Karine. Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. In : TEL [En ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Université Paris 13 - Paris Nord, 2011, 534 p.

Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/653958/filename/versionTEL.pdf>

sur les conceptions des élèves et dans le but d'atteindre les niveaux de conceptualisation qu'ils auront visés.

1.4. LES PRATIQUES INFORMATIONNELLES RELATIVES A L'ÉVALUATION DE L'INFORMATION

Les conceptions sont, quelle que soit leur origine, autant de points qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage des apprenants et leur transformation apparaît comme nous l'avons vu, primordiale. L'étude et l'analyse des *pratiques informationnelles* des apprenants l'est tout autant. Des chercheurs en Sciences de l'Information et de la Communication tels que Karine Aillerie ou Anne Cordier se sont intéressés aux conceptions des apprenants tout en les mettant en perspective avec leurs *pratiques informationnelles informelles*. Les usages et les *pratiques informationnelles* des jeunes rendent compte de leur appropriation et de leur usage de l'information comme de leur stratégie de recherche d'informations en ligne. Elles influent sur leur démarche d'*évaluation de l'information*.

Pour rendre compte de cette influence, il convient d'établir un focus sur ces *pratiques informationnelles*.

1.4.1. Définition du concept

L'intérêt porté aux *pratiques informationnelles* en Sciences de l'Information et de la Communication est relativement récent. Mais, « [cette] *thématique* [...] *ne cesse de prendre de l'importance dans plusieurs champs de recherche* »²³⁰ comme « *les travaux en sciences de la gestion* », ceux relevant de la « *théorie de l'activité* », de la « *socialisation des individus dans l'organisation* » ou encore ceux « *relatifs au champ professionnel* »²³¹.

Les pratiques informationnelles sont définies par Stéphane Chaudiron²³² et Madjid Ihadjadene²³³ comme « *la manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques comme les logiciels ou non comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations mais*

²³⁰ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 159.

²³¹ Ihadjadene, Madjid, Chaudiron, Stéphane. « Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? ». In : *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents, GRESEC* [En ligne]. 2009, 11 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468728/document>

²³² Stéphane Chaudiron est professeur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Lille 3.

²³³ Madjid Ihadjadene est professeur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Paris 8.

aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habiletés informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information »²³⁴. Les pratiques informationnelles²³⁵ des jeunes correspondent selon Karine Aillerie aux « motivations, recours et utilisations par un groupe d'adolescents des outils de recherche et contenus disponibles sur le Web. [...] Les pratiques informationnelles sont en partie constitutives des conduites juvéniles de socialisation investissant aujourd'hui grandement les techniques numériques (messageries instantanées, réseaux sociaux, applications aux smartphone, ...) ne serait-ce que parce qu'elles sont quantitativement très importantes »²³⁶. La pratique informationnelle juvénile via par exemple un moteur de recherche consiste notamment à trouver une information et à l'évaluer. Or, l'opération d'évaluation et de validation de l'information disponible en ligne mobilise, comme nous l'avons évoqué et comme le rappelle Alexandre Serres, « un nombre particulièrement élevé de facteurs de tous ordres, certainement plus complexes encore que la recherche d'information proprement dite »²³⁷.

1.4.2. Apports de la littérature scientifique

La littérature scientifique sur les pratiques informationnelles de l'évaluation de l'information foisonne. Elle rend compte de la complexité de l'évaluation de l'information mais également de la difficulté inhérente à son étude, à son analyse et à sa modélisation « tant l'hétérogénéité et le nombre de facteurs à prendre en compte défient les recherches »²³⁸. Néanmoins, nous dresserons un rapide état des lieux de la recherche relative à ce domaine et soulignerons les principales conclusions de ces travaux, celles apportant un éclairage pertinent à notre étude²³⁹.

²³⁴ Ihadjadene, Madjid, Chaudiron, Stéphane. *Op.cit.*

²³⁵ Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene définissent les pratiques informationnelles comme « la manière dont l'ensemble des dispositifs (techniques comme les logiciels ou non comme les bibliothèques), des sources (en particulier d'informations mais aussi les ressources humaines), des compétences cognitives et habiletés informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information ». *Ibid.*, p. 1.

²³⁶ Aillerie, Karine. Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. In : TEL [En ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Université Paris 13 - Paris Nord, 2011, p. 18. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>

²³⁷ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 161.

²³⁸ *Ibid.*, p. 161.

²³⁹ Les diverses études qui seront présentées ont été répertoriées par Alexandre Serres au sein de son ouvrage *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*.

En 2010, l'enquête intitulé *User's trust in information resources in the Web environment : a statut report* du JISC²⁴⁰ entreprise par des chercheurs de la Northumbria University de Newcastle s'intéressait à la problématique majeure de la confiance²⁴¹ sur le web. Cette étude visait trois objectifs :

- « Dresser un panorama des modalités de la confiance des usagers, lors de leur utilisation des ressources du web dans le monde de l'enseignement et de la recherche »²⁴² ;
- « Evaluer les solutions à approfondir pour la maîtrise de l'information »²⁴³ ;
- Et enfin « chercher à comprendre les mécanismes d'influence des perceptions de la confiance sur les comportements des usagers »²⁴⁴.

Elle révèle les facteurs influençant la confiance des usagers et la prise de décision lors des recherches (accorder ou non sa confiance) et s'avère ainsi particulièrement précieuse en Sciences de l'Information et de la Communication²⁴⁵. La synthèse du JISC identifie trois grandes catégories de facteurs de la confiance :

- Les facteurs « externes » liés à la source, au dispositif sociotechnique ou encore à la présentation des sites web. L'enquête met en exergue 11 facteurs externes intervenant dans la confiance des usagers, parmi lesquels nous intéresse les « systèmes d'évaluation de la crédibilité, contrôlés institutionnellement (pouvant utiliser l'autorité, l'actualité, l'objectivité [...] pour évaluer », la « crédibilité hors ligne (sites ayant une forte crédibilité hors ligne, information basée sur des sources imprimées respectées) », la « présentation du site et du fournisseur (mention explicite de responsabilité du site) » et « facilité d'utilisation du site ». En conséquence, ces facteurs soulignent l'indissoluble influence des sources traditionnelles et validées. Or, ces résultats

²⁴⁰ Pickard, Alison Jane, Gannon-Leary, Pat, Coventry, Lynne. *User's trust in information resources in the Web environment: a statut report* [En ligne]. Northumbria University, JISC (Joint Information Systems Committee), 2010. Disponible sur : http://repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

²⁴¹ La notion de *confiance* est à dissocier de la notion de *croyance*. Ainsi, Edmond Ortigues souligne « que la croyance est une affaire individuelle, un jugement personnel, la foi implique une reconnaissance réciproque entre les personnes, entre celui qui donne sa parole (ou inspire confiance) et celui qui la reçoit (ou fait confiance) ». Elle relève à la fois de l'idée de vérité mais également du comportement et de donc la prise de décision de l'individu. Ortigues, Edmond. « Foi ». In : *Dictionnaire de la philosophie. Encyclopaedia Universalis*. Paris : Albin Michel, 2006, p. 757-773.

²⁴² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 164.

²⁴³ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 164.

²⁴⁴ *Ibid.*

²⁴⁵ Cette étude ne relève pas des Sciences de l'Information et de la Communication mais du domaine de commerce électronique. Les enjeux diffèrent entre ces deux domaines mais l'étude a l'avantage de fournir des pistes éclairantes sur les modalités de confiance des usagers sur le Web.

contredisent « *le rapport sur la « génération Google » [qui] montrait à quel point les jeunes internautes consacrent très peu de temps à l'identification et à l'évaluation des ressources, et sont donc peu attentifs aux mentions légales, figurant en pied de page de tout site web normalement constitué* »²⁴⁶. De plus, un autre facteur, le « *caractère payant ou gratuit de l'information (réticences des étudiants à payer l'information)* », interpelle tout particulièrement car il assimile la confiance à la gratuité de l'information et souligne donc l'inclination des internautes pour la gratuité de l'information. Ces résultats surprenants et relativement contradictoires constituent selon Alexandre Serres « *un tableau réaliste des pratiques informationnelles de l'évaluation de l'information, qui échappent aux approches simplistes* »²⁴⁷.

- Les facteurs « *internes* » qui relèvent du contenu des ressources parmi lesquels « *présentation et [le] format, [la] qualité d'écriture, de structure* ». Ainsi, la « *crédibilité de surface* »²⁴⁸ joue un rôle déterminant dans le cadre de l'évaluation de l'information. Parmi les neuf autres facteurs recensés, se trouve l'« *exactitude, [l'] absence d'erreurs et [la] vérifiabilité* » soulignant l'intervention du « *dosage variable entre les facteurs liés à la présentation de l'information et les qualités internes de celle-ci* »²⁴⁹.
- Et enfin le troisième ensemble de facteurs de la confiance ou facteurs « *cognitifs* ». Ces derniers relèvent de « *l'état cognitif de l'utilisateur* » et par conséquent aux dimensions cognitives de l'utilisateur. Cette troisième catégorie mentionne parmi les facteurs cognitifs le « *besoin cognitif* », thématique primordiale en Sciences de l'information. L'enquête du JISC rappelle ainsi le « *lien direct entre le degré du besoin d'information et l'effort cognitif fourni : plus le besoin de connaissance est élevé, plus l'attention aux contenus est forte. A l'inverse, si le besoin d'information est peu élevé, l'attention se portera plutôt sur les détails périphériques d'un site* » et par conséquent aux signes extérieurs de la ressource que nous avons précédemment évoqués. Outre le « *besoin cognitif* », cette étude évoque également l'importance du facteur « *l'objectif* » de la recherche qui

²⁴⁶ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 168.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 169.

²⁴⁸ « *La crédibilité de surface* » est l'expression utilisée au sein de l'enquête de Ziming Liu et Xiaobing Huang intitulée « *Evaluating the credibility of scholarly information on the web : A cross cultural study* » pour désigner les signes extérieurs de la ressource (apparence, format et graphisme). Ziming, Liu, Xiaobing, Huang. « *Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study* ». In : *The International Information & Library Review* [En ligne]. Vol.37, n°2, 2005, p. 99-106. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231705000299>

²⁴⁹ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 171.

met en exergue la relation entre « *la perception de l'importance de la tâche [...] et l'importance attachée au degré de crédibilité* ».

En somme, l'enquête du JISC renseigne sur les modalités et la diversité des facteurs influençant les jugements de crédibilité des usagers sur le web. Malgré ses imprécisions, cette enquête fournit un inventaire précieux des « *facteurs de la confiance* » pour appréhender la diversité relative à l'évaluation de l'information.

La diversité des critères et des pratiques de jugement de crédibilité relève également de trois autres variables : « *la connaissance du domaine* », « *le degré de spécialisation du public* » et « *le niveau d'études et la dimension interculturelle* »²⁵⁰. En effet, l'étude américaine de l'Université de Stanford *How do people evaluate a web site's credibility?*²⁵¹ fait état du « *clivage grand public/public expert* » dans le jugement de crédibilité des sites web. Ainsi, l'apparence et la facilité de navigation sont particulièrement plébiscités par les usagers « *grand public* » contrairement au « *public expert* » plus enclin à porter son attention sur le contenu. La variabilité du niveau d'étude a été révélée grâce à l'étude menée aux Etats-Unis et en Chine en 2005 par les chercheurs Ziming Liu et Xiaobing Huang²⁵². Cette dernière consistait à « *établir une double comparaison : d'une part, selon le niveau d'études entre étudiants de premier cycle et étudiants avancés, d'autre part selon la variable culturelle, entre étudiants chinois et américains* »²⁵³. L'objectif principal demeurait d'étudier les stéréotypes sur la crédibilité. L'étude montre sans grand étonnement que « *la crédibilité présumée, la crédibilité réputée et la crédibilité apparente ont un impact plus fort sur les étudiants de premier cycle que sur les diplômés au moment d'évaluer la crédibilité* »²⁵⁴. Ziming Liu et Xiaobing Huang montrent également que la « *dimension interculturelle* » constitue une autre variable non négligeable dans le jugement de crédibilité. En effet, les étudiants américains et chinois attachent une importance égale aux crédibilités présumée et réputée à travers « *la présence de références dans le document* »²⁵⁵, « *le signalement sur un site respecté* »²⁵⁶ et « *la publication en parallèle du*

²⁵⁰ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 178.

²⁵¹ Fogg, B.J, Soohoo Cathy, Danielson, David. *How do people evaluate a web site's credibility? Results from a large study* [En ligne]. Stanford, California, Persuasive Technology Lab Stanford University. 2002, 105 p. Disponible sur : <http://simson.net/ref/2002/stanfordPTL.pdf>

²⁵² Ziming, Liu, Xiaobing, Huang. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study ». In : *The International Information & Library Review* [En ligne]. Vol.37, n°2, 2005, p. 99-106. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231705000299>

²⁵³ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 181.

²⁵⁴ Ziming, Liu, Xiaobing, Huang. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study ». In : *The International Information & Library Review* [En ligne]. Vol.37, n°2, 2005, p. 103. Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231705000299>

²⁵⁵ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 183.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 183.

document dans une revue imprimée »²⁵⁷. Les convergences repérées entre les étudiants chinois et les étudiants américains attestent de la « *dimension interculturelle* » du jugement de crédibilité.

La *qualité* a également fait l'objet de recherches scientifiques sur les critères et les pratiques des usagers. Déjà, en 1998, Soo Young Rieh et Belkin²⁵⁸ ont mené une étude relative à cette notion sur un groupe de doctorants et d'enseignants en ayant recours à des entretiens. Ils ont ainsi pu identifier sept principaux critères affectant le jugement des enquêtés sur la qualité de l'information :

- La « *source* » ;
- Le « *contenu* » ;
- Le « *format* » ;
- La « *présentation* » ;
- L'« *actualité des données* » ;
- L'« *exactitude, la précision* » ;
- La « *vitesse de chargement* ».

Cette étude souligne que la crédibilité de la source est un gage de la qualité de l'information. Néanmoins, les enquêtés n'ont pas manqué d'affirmer leur méfiance envers la qualité des informations disponibles sur le web. Soo Young Rieh et Belkin soulignent en effet que : « *le fait que tous nos sujets commencent systématiquement leurs recherches par ce qui est connu ou recommandé et que la plupart n'aillent pas au-delà indique qu'ils ont des doutes substantiels sur la qualité générale des sources d'informations sur le web* »²⁵⁹. Les résultats de cette première étude ont ensuite été approfondis en 2002 par Soo Young Rieh. Les résultats de sa nouvelle étude ont abouti à élaboration du premier modèle de l'évaluation de la qualité de l'information en focalisant ses recherches sur l'observation des pratiques d'évaluation de la qualité et de l'autorité cognitive de quinze enseignants et doctorants. Les principaux résultats montrent que le jugement prédictif (« *fondé sur des indices avant la consultation du site* »²⁶⁰) précède le jugement évaluatif (« *port[é] sur le contenu même des ressources, s'opère après consultation du contenu, sur la base d'éléments plus explicites* »²⁶¹). Ainsi, l'opération

²⁵⁷ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 183.

²⁵⁸ Rieh, Soo Young, Belkin, Nicholas. « Understanding Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the WWW ». In : *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the American Society for Information Science*. 1998. p. 279-289. Disponible sur : <http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/asis98.pdf>

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 288.

²⁶⁰ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 188.

²⁶¹ *Ibid.*, p. 188.

consistant à consulter ou à éviter un site web s'appuie en premier lieu sur le *jugement prédictif* et donc sur les connaissances antérieures des usagers. Le *jugement évaluatif* succède au *jugement prédictif* et après exploration du contenu de la ressource. Les recherches de Soo Young Rieh montrent également que les critères de jugement de la crédibilité diffèrent selon les domaines thématiques et selon les jugements prédictif et évaluatif. Alexandre Serres fournit un exemple illustratif de cette conclusion : « *les critères de source et d'autorité cognitive sont deux fois plus importants dans le domaine médical que dans le domaine des voyages, aussi bien dans les jugements prédictifs et évaluatifs ; si l'on considère le seul domaine médical, les critères de source sont plus importants que ceux du contenu dans le jugement prédictif, alors que c'est l'inverse dans le jugement évaluatif. De même, dans le domaine informatique, par exemple pour l'achat d'un ordinateur, les critères de source sont décisifs dans le jugement prédictif (plus de deux fois supérieurs à ceux du contenu) : en effet, comme en médecine, l'autorité cognitive est primordiale dans les domaines très techniques ou demandant des connaissances pointues, et l'utilisateur préfère déléguer sa confiance à une source jugée crédible* »²⁶².

Après avoir évoqué les pratiques des usagers et leurs critères de *confiance* et de *crédibilité*, nous terminerons l'état des lieux de la recherche en évoquant les critères de *pertinence*.

La première recherche sur les critères de la pertinence date de 1991. Ainsi, l'étude de Linda Schambern, chercheuse en Sciences cognitives à l'Université du Texas, menée auprès de 30 usagers recensait 811 mentions de critères d'évaluation des sources²⁶³. Trois années plus tard, en 1994, une autre étude d'origine américaine a permis de repérer 23 catégories de critères de la pertinence²⁶⁴. Les divers critères de pertinence évoqués par ces deux études (1994 & 1998) ont été réduits à 14 critères principaux de la pertinence : « *profondeur/portée/spécificité, exactitude/validité, clarté, audience, tangibilité, qualité des sources, accessibilité, disponibilité de l'information/des sources d'information, vérification et affectivité* ». Parmi ces critères, les critères d'« *accessibilité, affectivité, clarté, audience, spécificité, validité* » recensés dans l'étude de 1998 ont également été repérés au sein de l'étude de 2006 de Savolainen et Kari,

²⁶² Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 189.

²⁶³ Cette étude portait sur les sources d'informations fréquemment utilisées en météorologie.

Schamber, Linda. « User's criteria for evaluation in a multimedia environment ». In : *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the American Society for Information Science*. Vol.28, Medford, NJ, Learned Information, 1994, p. 126-133.

²⁶⁴ Barry, Carol. « User-defined relevance criteria : an exploratory study ». In : *Journal of the American Society for Information Science*. Vol.45, n°3, 1994, p. 149-159.

chercheurs à l'Université de Tampere en Finlande. Ces derniers ont en effet identifiés 18 critères de pertinence parmi lesquels figurent la « *capacité de compréhension* », le « *coût* », la « *curiosité* », la « *familiarité* », la « *langue* », la « *nouveauté* », la « *fiabilité* », la « *sécurité* », les « *contraintes de temps* », l'« *actualité* », l'« *utilisabilité* » et enfin la « *variété* »²⁶⁵ pour les limiter *in fine* à cinq catégories principales de critères de pertinence :

- Le « *contenu de l'information* » ;
- La « *disponibilité* » ;
- L'« *accessibilité de l'information* » ;
- L'« *utilité de l'information* » ;
- Les « *caractéristiques d'usage* » ;
- Les « *facteurs conceptuels* ».

Enfin, soulignons que la dernière étude de Reijo Savolainen datant de 2006 et relative aux critères de choix des sources qui montrait en apparence la multiplicité des critères de pertinence a démontré que ceux-ci se résument finalement à cinq grandes catégories :

- « *Le contenu de l'information (sa « compréhension », sa validité, etc.)* » ;
- « *Les critères de disponibilité et d'accessibilité des sources d'information* » ;
- « *Les critères d'utilisabilité, notamment la bonne organisation de l'information* » ;
- « *Les caractéristiques liées à l'usage (par exemple l'habitude des usagers à utiliser régulièrement telle source)* » ;
- « *Les facteurs contextuels de la recherche d'information* »²⁶⁶.

Les nombreuses recherches et modèles théoriques montrent la complexité propre à l'évaluation de l'information. Comme le rappelle Alexandre Serres « *l'observation des pratiques informationnelles des usagers montre que [les diverses catégories mises en évidence par la littérature scientifique] aussi imbriquées soient-elles, ne se recouvrent pas totalement. Au plan méthodologique et pédagogique, ces différences sont importantes à établir et à montrer [aux apprenants]* »²⁶⁷.

²⁶⁵ Savolainen, Reijo, Kari, J. « User-defined relevance criteria in web searching ». In : *Journal of Documentation*. Vol.62, n°6, 2006, p. 685-707.

²⁶⁶ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 193.

²⁶⁷ *Ibid.*

L'évaluation de l'information relève notamment et comme nous l'avons explicité, de quatre notions, *crédibilité, autorité, qualité informationnelle* et *pertinence*. Chacune de ces notions nécessitant et regroupant un sous-ensemble de compétences et de notions connexes et complémentaires qui interagissent simultanément et/ou successivement lors de l'évaluation de l'information et par conséquent de la sélection de l'information. Or, « *la compréhension et la connaissance de ces quatre notions ne sont pas réservées ou utiles aux chercheurs, aux professionnels de l'information ou [uniquement] aux étudiants des filières des sciences de l'information : elles sont [...] au fondement même de toute formation à l'évaluation de l'information* »²⁶⁸. Ainsi, nous interrogerons ci-après la place occupée par l'institution à l'évaluation de l'information au sein des enseignements du second degré.

1.5. LA PLACE ACCORDÉE A LA NOTION « ÉVALUATION DE L'INFORMATION » DANS LES ENSEIGNEMENTS

1.5.1. S4C, B2i, PACIFI & EMI

1.5.1.1. Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République pose en son article 13 le principe du socle commun : « *la scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés au cours de la scolarité. Le socle doit permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté* ». Ainsi, la loi réitère le principe du socle commun défini par le précédent décret du 11 juillet 2006 ou socle commun de compétences et de connaissances (S3C)²⁶⁹ qui « *se présent[ait] alors comme la transposition nationale de la recommandation du Parlement européen en matière de "compétences-clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie"* »²⁷⁰. Néanmoins, elle fait évoluer le socle commun et incite au sein de son « rapport annexé » à « *repenser le socle commun de connaissances, de compétences et culture et de mieux l'articuler au*

²⁶⁸ Serres, Alexandre. *Op.cit.*, p. 114.

²⁶⁹ BO n°29, 20-07-2006.

²⁷⁰ Duplessis, Pascal. « Les savoirs info-documentaires repérables dans le Socle commun de compétences et de connaissances selon les trois objectifs de l'éducation à l'information (les 3T). In : *Les trois couronnes* [En ligne]. 2007, 5 p. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-objectifs-info-documentaires-reperables-dans-le-socle-commun-2006>

programme ». Il couvre ainsi « dix années de la vie et de la formation des enfants » afin de leur fournir « la culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de poursuivre leur formation tout au long de la vie »²⁷¹. Vaste programme que celui du socle commun, entrant en vigueur à la rentrée 2016, qui regroupe les connaissances et les compétences à acquérir en cinq domaines de formation, dont l'ensemble définit les composantes de ladite culture commune (Schéma 8). Le socle répertorie pour chacun de ces domaines, les objectifs visés ainsi que les connaissances et les compétences correspondantes.

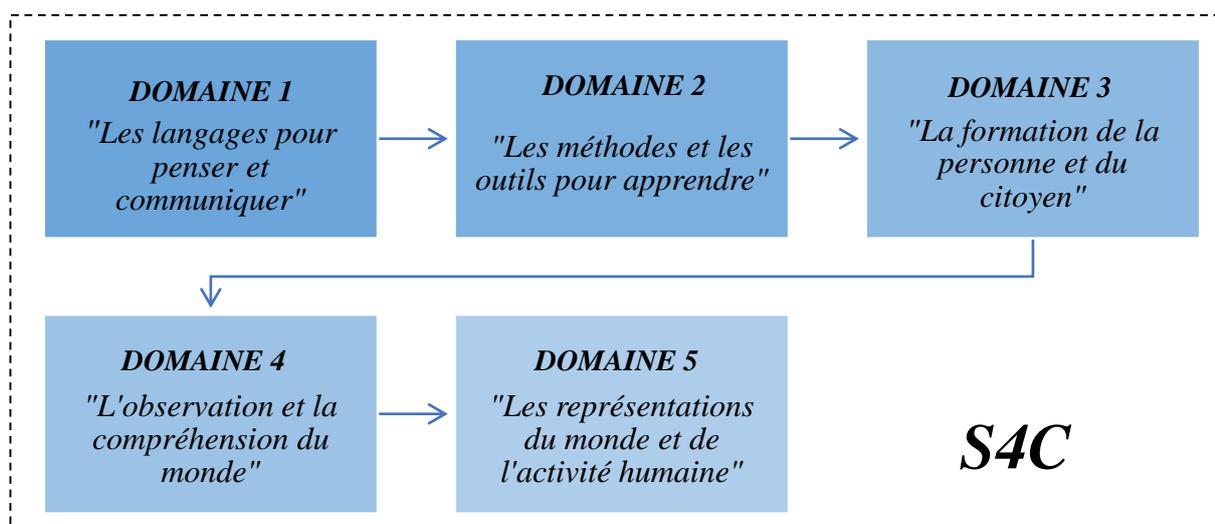


Schéma 8 - Les cinq domaines du S4C.

La recherche par occurrences permet de prendre la mesure de la place accordée à l'évaluation de l'information au sein du S4C (Tableau 2). Ainsi, aucune occurrence de l'expression « évaluation de l'information » dans le socle n'est présente. Les expressions « évaluation » et « information » représentent respectivement une et neuf occurrences. En revanche, l'expression « évaluation » ne renvoie en aucun cas à la notion info-documentaire mais au processus d'évaluation des connaissances et des compétences du socle commun.

²⁷¹ BO n°17, 23-04-2015.

<i>Expression recherchée</i>	<i>Nombre occurrence(s)</i>	<i>Position au sein du S4C & citations correspondantes</i>
« Évaluation de l'information »	0	-
« Évaluation »	1	Article 1 « Cette <u>évaluation</u> distingue quatre composantes »
« Information »	9	Article 1 « 2° les méthodes et outils pour apprendre : ce domaine vise un enseignement explicite des accès à l' <u>information</u> et à la documentation »
		Domaine 1 « Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les <u>informations</u> explicites et implicites issues de sa lecture »
		Domaine 2 « La capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l' <u>information</u> , la hiérarchie et produire soi-même des contenus »
		Domaine 2 « Médias, démarches de recherche et de traitement de l' <u>information</u> »
		Domaine 2 « Il sait traiter les <u>informations</u> collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme »
		Domaine 2 « L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d' <u>information</u> qu'il côtoie au quotidien »
		Domaine 2 « Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l' <u>information</u> »
		Domaine 3 « L'élève vérifie la validité d'une <u>information</u> et distingue ce qui est objectif de ce qui est subjectif »
Domaine 4 « Il prélève, organise et traite l' <u>information</u> utile »		

Tableau 2 - Recherche d'occurrences au sein du S4C.

L'« information » est présente au sein de quatre domaines sur cinq que compte le socle soit les domaines 1, 2, 3 et 4. Elle n'apparaît pas, en effet, dans le domaine 5 consacré aux « représentations du monde et de l'activité humaine ». Le domaine 1 relatif aux « langages pour penser et communiquer » fait état de la dichotomie explicite/implicite de l'information. Il est donc fait référence aux deux types d'information du texte écrit et littéraire : l'explicite c'est-à-dire ce qui fait l'objet de la proposition (le propos) et l'implicite ou ce qui est contenu à titre de présupposé dans un énoncé mais ne faisant pas l'objet de l'affirmation. Le terme d'information correspond dans le cadre du domaine 1 à son acception littéraire et non pas à l'approche info-documentaire. Les domaines 2, 3 et 4 (D2, D3 et D4) relèvent quelque peu de cette dernière (Schéma 9). Le concept d'information apparaît modestement au travers de sa relation au document, comme étant lié au support, qu'il soit matériel ou non. C'est au support numérique qu'il est fait référence mais sans véritablement le penser en tant que support d'information.

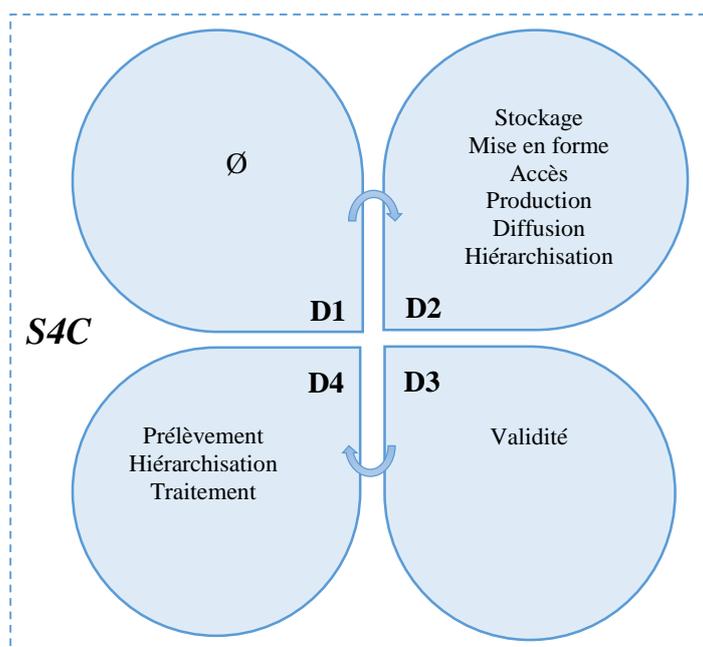


Schéma 9 - Les diverses acceptions de l'information selon les domaines du S4C.

Le socle commun témoigne d'une vision étriquée de la notion d'information, orientée vers la dimension et l'activité documentaires. Cette conception se veut être au service des disciplines qui ont recouru dans la grande majorité des cas de la simple collecte d'informations. L'aspect relatif au processus d'élaboration de l'information est omis. De plus, il est seulement fait référence à la forme textuelle de l'information. Les attentes relatives à l'information relèvent uniquement de son aspect pragmatique. Le socle commun semble donc vouloir former

des apprenants aptes à utiliser l'information et omet le processus pourtant fondamental d'évaluation de l'information. Seule la « *validité* » de l'information est évoquée au sein du domaine 3 mais au travers encore une fois d'une dichotomie, l'« objectif » et le « subjectif ». Il n'est guère fait mention des critères de jugement de pertinence et de fiabilité qui sont pourtant fondamentaux dans le cadre du traitement et du prélèvement de l'information, surtout dans un contexte actuel de « *brouillage documentaire* »²⁷².

1.5.1.2. *Le Brevet informatique et internet*

Mis en œuvre depuis 2002, le Brevet informatique et internet ou B2i (école, collège et lycée) se propose d'attester le niveau acquis par les élèves dans la maîtrise des outils multimédia et de l'internet. Articulé au livret personnel de compétences relatif au seul S3C (depuis 2008 pour l'école et 2009 pour le collège), le B2i a également pour objectif de « *mieux préparer les élèves à un usage responsable des technologies de l'information et de la communication* »²⁷³. Ce référentiel décline cinq domaines :

- Domaine 1 - « *S'approprier un environnement informatique de travail* » ;
- Domaine 2 - « *Adopter une attitude responsable* » ;
- Domaine 3 - « *Créer, produire, traiter, exploiter des données* » ;
- Domaine 4 - « *S'informer, se documenter* » ;
- Domaine 5 - « *Communiquer, échanger* ».

Afin de répondre aux exigences de ce présent mémoire et percevoir la place accordée à la notion d'*évaluation de l'information*, notre propos se centrera seulement sur le B2i collège²⁷⁴. Ainsi, l'expression « évaluation de l'information » n'est pas usitée au sein de ce référentiel. En revanche, nous retrouvons l'utilisation du verbe « évaluer » à deux reprises en son sein, notamment dans le domaine 4 « *s'informer, se documenter* ». Le second des trois items de ce domaine, l'item « *identifier, trier et évaluer des ressources* » sous-entend quelque peu cette notion info-documentaire. Ainsi, l'élève devra être en mesure de « *relever des éléments lui permettant de connaître l'origine et d'évaluer la fiabilité/validité de l'information (source, date, etc.)* ». Cette formulation ne laisse pas entrevoir la diversité des notions relatives et constitutives de l'*évaluation de l'information*. La fiabilité et la validité ne peuvent englober à elles-seules le champ sémantique de l'*évaluation de l'information* dont la complexité s'est

²⁷² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 11.

²⁷³ Ministère de l'Éducation nationale. « Brevet informatique et internet. Compétence 4 du socle commun. ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2011. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>.

²⁷⁴ Le B2i ne figure plus au sein des textes définissant la réforme du collège (2016) et se trouve de fait supprimé.

accrue au prisme de l'Internet. La qualité, la pertinence, l'esprit critique, la crédibilité, l'autorité ou encore la véracité ne sont nullement mentionnés au sein de ce référentiel.

1.5.1.3. *Le parcours de formation à la culture de l'information*

« *Fruit d'un groupe de travail composé de professeurs documentalistes, d'enseignants chercheurs, d'IA-IPR Etablissements et vie scolaire* »²⁷⁵, l'Inspection Générale de l'Education Nationale - Etablissements et Vie Scolaire (IGEN-EVS) publie en 2010 un document intitulé *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information* ou PACIFI. La coordination de ce dernier revient à Jean-Louis Durpaire alors inspecteur général de l'Education nationale et Mireille Lamoureux, chargée d'études documentaires principale au sein du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP)²⁷⁶ de l'Académie de Versailles. « *Dix fiches repères* » relatives à 10 thématiques et faisant apparaître « *dix capacités et dix attitudes, toutes inscrites dans le socle commun de connaissances et de compétences* »²⁷⁷ constituent le corps du PACIFI, dont la finalité consiste à « *faciliter l'acquisition [par les élèves] d'une culture de l'information* ». La culture informationnelle, dont l'objectif vise à dépasser la simple *maîtrise de l'information* et par conséquent l'unique aspect procédural englobe selon Alexandre Serres la maîtrise de l'information, la compréhension des univers informationnels mais également la distance critique vis-à-vis des outils technologiques de l'information²⁷⁸ afin d'en maîtriser *in fine* l'usage. Ainsi, le PACIFI énumère des exemples d'actions permettant la mise en œuvre des capacités et des attitudes en lien avec les programmes disciplinaires dans lesquels la culture de l'information se construit. Or, ce document qui fait uniquement référence à des capacités et à des attitudes ne contribue nullement à la construction chez les apprenants des notions, ne faisant en effet référence à aucune connaissance.

La fiche n°3 du PACIFI intitulée « *Evaluation de l'information* »²⁷⁹ débute, dans un premier temps, par un rappel du bouleversement du paysage informationnel où « *la recherche d'information [...] ne s'opère plus dans un contexte d'informations triées par les critiques, les documentalistes, les experts...[mais] donne lieu à des documents instables, qui n'ont pas fait l'objet d'une classification préalable, dont le producteur n'est pas toujours identifiable, dont*

²⁷⁵ Ministère de l'Education nationale. « Repères pour ma mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2010, p. 1. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

²⁷⁶ Le SCEREN (CNDP-CRDP) a laissé place au « *réseau Canopé, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques* ».

²⁷⁷ *Ibid.*, p. 11. Afin de respecter la syntaxe originelle, la présente citation est également soulignée.

²⁷⁸ Serres développe en 2005 les « 3R », « *Réaliser, Réfléchir et Résister* ».

²⁷⁹ *Ibid.*, p. 18.

le caractère obsolète n'apparaît pas nettement ». Elle met ainsi en exergue trois objectifs généraux à atteindre :

- « *Apprendre aux élèves à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance* » ;
- « *Développer leur capacité à évaluer le document lui-même et les informations qu'il contient [...]* » ;
- Et enfin « *développer chez les élèves une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible* ».

La fiche fait ensuite référence aux diverses « *enseignements et dispositifs* » susceptibles d'ancrer et d'articuler la notion d'*évaluation d'information* au collège et au lycée. Ainsi, au collège, il conviendrait de s'appuyer sur « *l'ensemble des travaux interdisciplinaires conduits dans le cadre du B2i, le programme de 3^{ème} en SVT, notamment le chapitre Responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement, en histoire « travail sur des documents - textes et images - de propagande* ». Ces recommandations seront caduques notamment dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme de collège entrant en vigueur à la rentrée 2016²⁸⁰. L'évocation des actions pouvant être mises en œuvre au sein des enseignements et des dispositifs au collège mais également au lycée précède l'énumération des quatre objectifs principaux relatifs aux enseignements et aux dispositifs :

- « *Identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance* » ;
- « *Interroger la part de subjectivité ou de partialité du document, distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité* » ;
- « *Interroger la crédibilité d'une source, être capable de vérifier la date de mise à jour, l'identité de l'auteur, mais aussi sa motivation, son rapport au sujet traité* » ;
- « *Recouper les informations recueillies* ».

Notons que la notion *évaluation de l'information* relève selon cette fiche essentiellement de la « *crédibilité* » et de l'autorité (« *l'identité de l'auteur* ») et de l'aspect procédural relatif à ces notions (« *identifier* », « *classer* », « *hiérarchiser* », « *vérifier* »). Aucune action relative au niveau collège ne propose d'aborder les enjeux sous-jacents à l'*évaluation de l'information* ou de construire les notions info-documentaires composant son champ sémantique. La fiche

²⁸⁰ Le *Bulletin officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015 est consacré aux programmes d'enseignement de l'école primaire et du collège. Ces nouveaux programmes entrent en vigueur à la rentrée 2016.

propose ainsi d'« *utiliser une grille d'analyse pour comparer le contenu informatif de deux sites Internet* », de « *comparer deux articles de quotidien sur un thème d'actualité* » ou encore d'« *identifier l'auteur ou les auteurs d'un document sur un site Internet, les dates de publication et de mise à jour* ». Les propositions relèvent de l'aspect méthodologique et s'éloignent pour certaines d'entre elles de la problématique de l'*évaluation de l'information* dans le contexte numérique et informationnel. Ainsi, le PACIFI s'en tient exclusivement à des compétences de type procédural ou transversal, réduisant les contenus info-documentaires à des capacités et à des attitudes²⁸¹. En somme, la *culture de l'information* prônée au sein du PACIFI se révèle ainsi être particulièrement éloignée des préconisations de ce document et par conséquent des compétences invoquées au sein de la Fiche 3 « *Evaluation de l'information* ».

1.5.1.4. L'Éducation aux Médias et à l'Information

Plusieurs articles de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République font mention de la nécessité d'éduquer aux médias et à l'information. Ainsi, elle pose dans son chapitre premier parmi les missions de l'École de « *développer les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication* ». Le *Bulletin Officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015 renseigne sur les nouveaux programmes entrant en vigueur à la rentrée 2016 dans le cadre notamment de la réforme du collège pour le cycle 4 (de la 5^{ème} à la 3^{ème}). Ce dernier aborde donc les contenus de cette « *éducation à* » qui revient à la charge de « *tous les professeurs, dont les professeurs documentalistes* » qui doivent « *veille[r] collectivement à ce que les enseignements dispensés en cycle 4 assurent à chaque élève :*

- *Une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXI^e siècle* ;
- *Une maîtrise progressive de sa démarche d'information, de documentation* ;
- *Un accès à un usage sûr, légal et éthique des possibilités de publication et de diffusion* »²⁸².

²⁸¹ L'institution à travers le PACIFI s'en tient uniquement au modèle anglo-saxon d'*information literacy* centré sur la maîtrise de l'information.

²⁸² Ministère de l'Éducation nationale. « L'EMI et les nouveaux programmes. L'éducation aux médias et à l'information de la 5^{ème} à la 3^{ème} ». In : *Eduscol* [En ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid98422/l-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-nouveaux-programmes-cycle-4.html#lien0>

Son aspect est inexorablement transversal car devant être « *présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves* »²⁸³. Notons que l'EMI est comme les nouveaux programmes disciplinaires en lien avec le nouveau Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Le repérage et l'analyse de la place de l'*évaluation de l'information* au sein de l'Education aux Médias et à l'Information relative au cycle 4 permet de constater que cette notion relève de la deuxième compétence « *exploiter l'information de manière raisonnée* ». L'évaluation de l'information est abordée à travers le prisme de la « *validité* », de la « *fiabilité* » et de la « *pertinence* ». Le programme invite en effet à « *distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence* ». L'utilisation des verbes « *distinguer* » et « *s'interroger* » renvoient donc à un savoir-faire et soulignent à nouveau l'orientation majoritairement procédurale adossée à l'*évaluation de l'information*.

1.5.2. Les programmes disciplinaires du collège

La Réforme du Collège et la modification de ses contenus d'enseignements revêt de la mise en œuvre de la volonté du législateur exprimé au sein de la loi du 8 juillet 2013 *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*²⁸⁴. Ainsi, « *l'ambition [affichée] par la Représentation nationale est celle d'une réforme globale afin d'agir simultanément sur tous les leviers qui permettront de renforcer l'action des acteurs de l'école qui sont engagés au quotidien dans la réussite scolaire* »²⁸⁵. Nous analyserons la place accordée par l'institution à la notion *évaluation de l'information* au sein des programmes disciplinaires en prenant appui sur les nouveaux programmes entrant en vigueur au début de l'année scolaire 2016-2017.

Ainsi, l'examen des nouveaux programmes disciplinaires du collège (fin de cycle 3 et cycle 4) ne fait pas apparaître la notion *évaluation de l'information* en tant que telle. Aucune occurrence relative à cette dernière ne peut être relevée dans ces programmes. De même pour la *qualité* ou la *crédibilité* (Tableau 3). Seules les notions d'*information*, *validité* et *pertinence* sont explicitement mentionnées.

²⁸³ Ministère de l'Education nationale. *Op.cit.*

²⁸⁴ BO n°17, 23-04-2015.

²⁸⁵ Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche. « La réforme du collège en 10 points ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2016. Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf

Expression recherchée	Position au sein des programmes et citations correspondantes
« Evaluation de l'information »	∅
« Information » ²⁸⁶	<p align="center">Les langues vivantes étrangères et régionales (Cycle 3)</p> <p>- « <u>La diversité des apports offerts par les technologies numériques autorise la sélection des sources documentaires et le traitement de l'information recueillie</u> ». (p.165)</p> <p>- « Identifier <u>l'information pertinente</u> sur la plupart des écrits simples décrivant des faits ». (p.169)</p>
	<p align="center">Technologie (Cycle 4)</p> <p>- « En outre, un enseignement informatique [...] permet d'acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique et développe des compétences dans <u>la représentation de l'information et de son traitement</u>, la résolution de problèmes, le contrôle des résultats ». (p.228)</p>
	<p align="center">Mathématiques (Cycle 4)</p> <p>- « L'enseignement de l'informatique au cycle 4 n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante. Il permet d'acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique et développe des compétences dans <u>la représentation de l'information et de son traitement</u>, la résolution de problèmes, le contrôle des résultats ». (p.237)</p> <p>- « <u>Vérifier la validité d'une information et distinguer ce qui est objectif et ce qui est subjectif</u> ; lire, interpréter, commenter, produire des tableaux, des graphiques, des diagrammes ». (p.238)</p>
« Validité »	<p align="center">Sciences de la Vie et de la Terre (Cycle 4)</p> <p>« Conduire une recherche d'informations sur internet pour répondre à une question ou un problème scientifique, en choisissant des mots-clés pertinents, et <u>en évaluant la fiabilité des sources et la validité des résultats</u> ». (p. 221)</p>
« Pertinence »	<p align="center">Histoire & Géographie (Cycle 3)</p> <p>- « S'informer dans le monde numérique » : « <u>Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence</u> » (p.199)</p>
« Qualité »	∅
« Crédibilité »	∅

Tableau 3 - Recherche d'occurrences au sein des programmes disciplinaires.

²⁸⁶ L'analyse des nouveaux programmes montre que le terme *information* apparaît 254 fois. Après élimination des occurrences relevant des programmes du cycle 2, nous n'avons recensé que les occurrences les plus significatives.

Les occurrences d'« *information* » relèvent des programmes de langues vivantes étrangères et régionales (cycle 3), de technologie (cycle 4) et de mathématiques (cycle 4). Notons qu'il est question dans ces programmes de « *sélection des sources* », de la « *représentation de l'information* » et de son « *traitement* ». « [L'identification de] *l'information pertinente* » mentionnée au sein du programme de langues vivantes étrangères et régionales ne recouvre pas le support numérique mais « *les écrits simples* ». Elle ne fait par conséquent pas référence à l'adéquation d'un document à une requête, à un besoin, à un thème dans la recherche et donc à l'*évaluation de l'information*. De plus, elle ne relève nullement de l'intégration par le sujet des informations dont la ressource numérique est porteuse²⁸⁷. Le programme de Sciences de la Vie et de la Terre du cycle 4 évoque « *la fiabilité des sources et la validité des résultats* » à travers le prisme de l'activité de recherche d'informations disponibles sur le web et dans le but de répondre à une question ou à un problème scientifique. Les critères de « *fiabilité* » et de « *validité* » qui relèvent entre autres de l'*évaluation de l'information* sont abordés et envisagés dans un cadre strictement disciplinaire et pratique. Enfin, la « *pertinence* » est abordée par le programme d'histoire et géographie du cycle 3 lorsqu'il convient de « *vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence* ».

L'analyse des nouveaux programmes disciplinaires montre ainsi que les notions composant le champ sémantique de l'*évaluation de l'information* n'occupent pas ou très peu de place dans les programmes disciplinaires. Lorsqu'un des critères d'*évaluation de l'information* est sous-entendu ou évoqué, il l'est dans le cadre de l'activité de recherche d'informations sur le Web. En somme, l'institution envisage l'*évaluation de l'information* uniquement sous l'angle procédural et ne mentionne pas la construction ou l'enseignement de l'*évaluation de l'information* ou encore des notions de *qualité*, *crédibilité* et *autorité* qui ne font l'objet d'aucune mention explicite.

1.6. LES HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'analyse scientifique des textes institutionnels relatifs à la place de l'Information-documentation dans les enseignements scolaires d'une part, et celle de la notion *évaluation de l'information* d'autre part, a permis d'identifier une série de contraintes pesant ainsi sur le processus de transposition didactique des « *savoirs de référence* » au « *savoir à enseigner* » puis du « *savoir à enseigner* » au « *savoir enseigné* ». Pour ce faire, une analyse des

²⁸⁷ Correspond au second sens attribué à la pertinence.

conceptions et des pratiques d'évaluation de l'information s'avère primordiale car elle permettra, à partir d'exemples de mise en œuvre spécifiques, d'analyser le passage du « *savoir à enseigner* » au « *savoir enseigné* ».

En conséquence, de par l'explication et la définition des concepts issus de ce cadre théorique, plusieurs hypothèses naissent qui vont structurer notre réflexion. Certaines relèvent des *pratiques* de l'évaluation de l'information des collégiens tandis que d'autres se réfèrent à leurs *conceptions* (Tableau 4). Nous avons mentionné pour chacune des hypothèses formulées, le numéro de la question issue de notre instrument de collecte des données qui nous permettra de les confirmer ou de les infirmer.

<i>Objet & N° des hypothèses</i>		<i>Hypothèses formulées</i>	<i>Question</i>
<i>Hypothèses relatives aux...</i>	CONCEPTIONS	1 <i>Les collégiens sont dans l'incapacité de définir l'évaluation de l'information</i>	N°3
		2 <i>La crédibilité des supports ou des médias joue un rôle majeur dans le jugement de confiance</i>	N°8
		3 <i>Les collégiens assimilent la qualité de l'information à sa quantité</i>	N°10
		4 <i>Les collégiens ont une méconnaissance du rôle pédagogique et des compétences spécifiques du professeur documentaliste</i>	N°11
	PRATIQUES	5 <i>Les collégiens accordent une grande confiance aux informations disponibles sur le Web</i>	N°4
		6 <i>Les collégiens ont le sentiment d'évaluer l'information lors de leurs recherches</i>	N°5
		7 <i>L'évaluation de l'information est une pratique peu développée chez les collégiens</i>	N°5
		8 <i>L'évaluation de l'information est perçue différemment selon le niveau scolaire</i>	N°5
		9 <i>L'évaluation de l'information diffère selon le genre</i>	N°5
		10 <i>Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les enjeux liés à l'évaluation de l'information</i>	N°6
		11 <i>Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les risques liés à l'absence d'évaluation de l'information</i>	N°7
		12 <i>L'évaluation de l'information est davantage sollicitée par les collégiens pour les « recherches scolaires »</i>	N°9
		13 <i>Les collégiens ne prennent pas en compte la qualité et la fiabilité de l'information trouvée sur le Web</i>	N°10
		14 <i>Les collégiens négligent les critères d'autorité, de qualité, de pertinence et de crédibilité inhérents à l'évaluation de l'information</i>	N°10

Tableau 4 - Les hypothèses de recherche.

PARTIE 2

CADRE METHODOLOGIQUE

Précédemment, les concepts notamment reliés à la *didactisation* et à l'*évaluation de l'information* ont été présentés et définis au sein du cadre théorique. En considérant ces informations, la méthodologie précisera la démarche méthodologique permettant de répondre à nos hypothèses de recherche énoncées au sein de la première partie de ce mémoire. Dans cette perspective, nous tenterons de répondre à trois objectifs principaux :

- Investiguer les *pratiques d'évaluation de l'information* des collégiens (Objectif 1) ;
- Décrire les *conceptions* de l'*évaluation de l'information* des collégiens (Objectif 2) ;
- Délimiter le *curriculum réalisé* des professeurs documentalistes relatif à l'*évaluation de l'information* (Objectif 3).

Ainsi cette seconde partie présentera en premier lieu et pour chacun de nos objectifs la stratégie de recherche utilisée comprenant le type de la recherche, la description de la population étudiée, les échantillons retenus ainsi que les instruments choisis pour la cueillette des données. La présentation des résultats bruts de nos enquêtes viendra ensuite clore le présent cadre méthodologique.

2.1. OBJECTIFS ET TYPE DE RECHERCHE

Avant d'amorcer une description de la méthodologie que nous avons adoptée au sein de ce mémoire de recherche, nous préciserons en premier lieu dans quel cadre épistémologique se situe notre enquête.

Dans l'optique de contribuer à la construction des savoirs scolaires de l'Information-documentation, notre recherche se propose d'investiguer les conceptions des élèves âgés de 11 à 15 ans. Ainsi, nous souhaitons décrire les éléments les plus significatifs des conceptions des collégiens relatifs à l'*évaluation de l'information*. Notre posture est donc résolument interprétative et la description des conceptions vise à permettre une meilleure compréhension de leurs pratiques. Il s'agit par conséquent d'une perspective épistémologique interprétative telle que définie par Lorraine Savoie-Zajc, professeure associée au Département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais²⁸⁸. En effet, nous nous efforcerons au sein de ce mémoire d'unifier les éléments issus de notre cadre théorique, les données de terrain et les analyserons pour aboutir à une clarification de notre domaine de recherche mais

²⁸⁸ Savoie-Zajc, Lorraine. « La recherche qualitative interprétative en éducation ». In : Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine (dir.). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI, 2011, pp. 123-147.

également des conceptions erronées que nous postulons contraignantes dans le cadre des apprentissages et par surcroît des apprentissages info-documentaires.

Les principaux objectifs de notre recherche sont, comme nous l'avons précédemment énoncé, d'investiguer les *pratiques d'évaluation de l'information* des collégiens (objectif 1), de décrire leurs conceptions de l'*évaluation de l'information* (objectif 2) mais également d'analyser le traitement pédagogique de la notion *évaluation de l'information* par les professeurs documentalistes (objectif 3). Dès lors la nature de notre recherche se veut être descriptive et s'attache à l'identification des caractéristiques d'un phénomène. Elle est en tout point opposée à la recherche dite expérimentale comme l'affirme Louise Gaudreau, professeur au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal, dans la mesure où elle ne recourt pas à l'expérimentation scientifique²⁸⁹. La recherche descriptive vise dans le cadre de notre enquête d'une part à établir un inventaire des comportements des collégiens et d'autre part à délimiter le curriculum effectivement réalisé par les professeurs documentalistes de l'*évaluation de l'information* afin de confirmer ou infirmer les hypothèses préalablement énoncées au sein du cadre théorique. Cette recherche descriptive a précédé une première phase de recherche exploratoire qui a abouti à la formulation de nos hypothèses de recherche et a consisté à mieux identifier les paramètres à étudier et à analyser. La recherche descriptive a donc permis d'effectuer une clarification de notre problématique de recherche dans le but de « baliser [la] réalité à étudier [...], de choisir les méthodes de collecte de données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité [mais également] de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects »²⁹⁰.

En somme notre enquête de terrain relève à la fois de la recherche quantitative et qualitative. Elle est quantitative car elle se base sur une approche systématique de collecte et d'analyse de données chiffrées obtenues à l'aide de modèles statistiques. Mais elle est également qualitative lorsqu'elle s'intéresse aux conceptions des enquêtés et étudie leurs pratiques d'*évaluation de l'information*. La visée de la recherche qualitative est alors

²⁸⁹ Gaudreau, Louise. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, 2011, 297 p.

²⁹⁰ Trudel, Louis, Simard, Claudine, Vonarx, Nicolas. « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? ». In : *Recherches Qualitatives ?* [En ligne]. Hors-série, n°5, 2007, pp. 38-35. Disponible sur : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf

compréhensive puisqu'elle « se donne pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou en situation »²⁹¹.

2.2. COLLECTE DES DONNEES & RESULTATS

2.2.1. Investigation des pratiques et des conceptions de l'évaluation de l'information

Nous allons désormais présenter l'outil usité afin de recueillir les données sur le terrain au profit de notre étude (objectifs 1 et 2).

2.2.1.1. L'instrument de collecte des données

Nous avons investigué les pratiques et les conceptions de l'évaluation de l'information des collégiens au moyen d'un questionnaire (*Annexe N°1*). Ce dernier présente certains avantages qui en font un choix judicieux. Le questionnaire permet en effet d'obtenir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Le questionnaire d'enquête est alors apparu comme le choix le plus opportun pour recueillir ces pratiques et ces conceptions. Ce questionnaire que nous allons désormais présenter et analyser a pour finalité d'interroger les enquêtés en définissant au préalable, par une approche qualitative, les modalités de réponses au travers de questions ouvertes, de questions fermées mais également de questions mixtes.

2.2.1.1.1. L'élaboration du questionnaire de l'enquête

L'ensemble du questionnaire de l'enquête est composé de 12 questions. Il a été élaboré à partir d'éléments issus de notre cadre théorique, présenté au sein de la première partie. Soulignons que les travaux d'Alexandre Serres (2012) et d'Evelyne Broudoux (2007) nous ont été particulièrement utiles et ont permis d'orienter la formulation de certaines questions. Néanmoins, la sélection des questions les plus propices à notre enquête a suscité diverses interrogations : convient-il d'élaborer des questions à choix multiples, à zones de rédaction, à échelles d'évaluation ? Car la nature des questions proposées influe inexorablement sur leur interprétation. De même l'absence de réponse sera-t-elle dû à une incompréhension de la question ou à une méconnaissance de la réponse ? Orienterons-nous les réponses en proposant

²⁹¹ Dumez, Hervé. « Qu'est-ce qu'une la recherche qualitative ? ». In : *Le Libellio d'Aegis* [En ligne]. Vol. 7, n°4, 2011, pp. 47-58. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-Dumez_H.-2011-Ou_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf

des choix prédéfinis ? Sera-t-il judicieux de recourir aux zones rédactionnelles libres face à un public collégien ? Dès lors, proposer des questions de nature diverses nous est apparu comme le meilleur compromis pour élaborer ce questionnaire et limiter les erreurs inhérentes à toute enquête statistique.

2.2.1.1.2. Analyse du questionnaire de l'enquête

Entièrement anonyme, le questionnaire de notre enquête renseigne néanmoins la classe et donc le niveau scolaire ainsi que le genre de chaque enquêté. Nous allons désormais procéder à l'analyse de chacune des questions de cette enquête afin de cerner les divers enjeux sous-jacents.

- **Question N°1** - « *As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse.* »

Cette question fermée résulte et presque sans effort à une réponse ferme de type « *Oui* » ou « *Non* ». Il s'agit ici de réaffirmer que l'élève possède bel et bien un équipement informatique à son domicile qui lui permet potentiellement d'être connecté. L'objectif étant, ici, de mesurer le taux d'équipement informatique des familles des enquêtés.

- **Question N°2** - « *Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse.* »

Cette question a pour objectif de préciser la précédente. La présence au domicile familiale d'un équipement informatique ne préjuge pas de sa connectivité au réseau Internet et à la liberté d'accès de l'élève à celui-ci.

- **Question N°3** - « *A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir. Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.* »²⁹²

Avant d'investiguer les pratiques d'*évaluation de l'information* des collégiens, il nous semblait primordial de voir comment nos enquêtés définissent eux-mêmes les termes *évaluer*, d'une part, et *information*, d'autre part. Les élèves sont invités à qualifier, définir pour faire émerger leurs conceptions. Les deux exemples qu'ils devront fournir nous permettront de catégoriser l'information dont il est question (information journalistique ou documentaire) et à laquelle ils font référence lors de son évaluation. Il conviendra assurément de mêler les données recueillies en tenant compte du genre ou du niveau scolaire des élèves.

²⁹² Les termes sont ici soulignés afin de rester fidèle à la forme du questionnaire d'enquête soumis aux enquêtés.

- **Question N°4** - « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure la réponse sur cette échelle. Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix. »*

Cette quatrième question est double. D'une part, elle cherche, par une question fermée, à connaître le degré de confiance accordé par les élèves aux informations publiées en ligne. Les élèves doivent ainsi expliciter leur confiance à travers une note située entre 0 et 10. La note de 0 correspond à un manque total de confiance tandis que le 10 à une entière confiance. Des résultats obtenus, nous pourrions établir une corrélation entre la confiance accordée et le genre des élèves enquêtés ou encore leur niveau scolaire. Dans un second temps, il est également demandé aux élèves d'expliquer à l'aide d'une phrase leur choix. L'enquêté pourra ainsi s'exprimer pour argumenter son choix le plus librement possible car nous lui permettons de développer sa réponse. Cette question dite ouverte influence au minimum la réponse pour recueillir un maximum d'informations et de détails même si nous restreignons la réponse à une phrase.

- **Question N°5** - « *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer. »*

L'objectif de cette 5^{ème} question est de percevoir si les élèves ont conscience de leurs pratiques. Ils peuvent s'exprimer librement grâce à cette question ouverte nous permettant donc de mieux cerner leurs pratiques. Ils tenteront en premier lieu d'identifier s'ils pensent évaluer l'information disponible en ligne (en cochant « *Oui* » ou « *Non* ») et pourront, de plus expliciter leur réponse en formulant une ou plusieurs phrases.

- **Question N°6** - « *A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple. »*

Cette question ouverte précise la question précédente dans la mesure où elle invite les élèves à s'épancher un peu plus sur l'utilité, toujours de leur point de vue, de l'évaluation de l'information qui se trouve publiée en ligne et à illustrer leur(s) argument(s) par un exemple concret.

- **Question N°7** - « *A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse. Lesquels ? Fais une phrase ou plusieurs phrases pour expliquer. »*

Cette question est le pendant inverse de la 6^{ème} question mais cherche à savoir si les élèves ont conscience des éventuels dangers inhérents à l'absence d'évaluation de

l'information disponible en ligne. Ils seront amenés à préciser leurs propos par un exemple de leur choix.

- **Question N°8** - « *Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.* »

Il s'agit de vérifier avec cette 8^{ème} question si les élèves ont le réflexe de vérifier par d'autres biais la véracité de l'information récoltée sur le Web. Chaque proposition (« *Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.)* », « *Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ?* », « *Tu compares avec d'autres sites internet ?* », « *Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, presse) ?*») correspond à une question fermée à laquelle les élèves peuvent répondre par « *Oui* » ou par « *Non* ». Seules les questions « *Tu regardes d'autres sites internet ?* » et « *Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, presse) ?* » demandent plus de précisions de la part des élèves à savoir combien de sites et quels moyens d'informations sont consultés. Une dernière proposition (« *Autre méthode* ») permet également aux élèves de s'épancher sur une autre méthode éventuellement usitée et non mentionnée au sein de cette question pour vérifier la véracité d'une information.

- **Question N°9** - « *Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.* »

Cette question a pour objectif de discerner dans quelles familles de situation les élèves évaluent l'information. Trois propositions, « *Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé)* », « *Pour une information d'actualité* », « *Pour un sujet de recherche personnel* » amènent l'élève à répondre par « *Oui* » ou par « *Non* ». A cette précédente proposition, les élèves ayant répondu « *Oui* » seront amenés à préciser le ou les sujet(s) de recherche concerné(s) par cette évaluation. La quatrième et dernière proposition « *Autre* » permet aux élèves de s'exprimer plus librement et d'indiquer une situation qui n'aurait alors pas été envisagée. Cette 9^{ème} question permet également de s'assurer, grâce aux exemples, qu'il s'agit bien d'*évaluation de l'information*.

- **Question N°10** - « *Que fait-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.* »

Cette question occupe une place centrale dans le questionnaire dans la mesure où elle permet d'identifier de façon plus fine les conceptions des élèves sur *l'évaluation de l'information* et de cerner leurs pratiques. Afin de ne pas fausser ou orienter les réponses aux questions précédentes, nous avons choisi de positionner cette question en toute fin de questionnaire. Ainsi, les propositions proposées font référence selon les cas à la crédibilité, à la pertinence,

à la qualité ou à l'autorité, notions qui forment notamment le champ sémantique de *l'évaluation de l'information* (Alexandre Serres, 2007). Le tableau ci-dessous (*Tableau 5*) répertorie pour chaque proposition formulée le ou les critère(s) au(x)quel(s) elle renvoie ainsi que ses enjeux. Certaines propositions renvoient à plusieurs critères tant les notions d'autorité, de qualité et de crédibilité sont étroitement imbriquées. A ces 13 propositions, l'élève est invité à répondre par « *Oui* », « *Non* » ou « *JNSP* » (je ne sais pas).

CRITERES		QUESTION N°10 - PROPOSITION(S) CORRESPONDANTE(S)	ENJEUX DES PROPOSITIONS
CREDIBILITE	<i>De l'auteur</i>	<p>[Proposition N°12] « On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site »</p> <p>[Proposition N°13] « On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine »</p>	<i>Renvoient à l'expertise de l'auteur, sa notoriété (sur et en-dehors du web), ses intentions (partager des connaissances, promouvoir sa personne, vendre, défendre un point de vue, (se) divertir etc.).</i>
	<i>De contenu</i>	<p>[Proposition N°9] « On vérifie que l'information est toujours d'actualité »</p>	<i>Renvoie aux dates de création et de mise à jour et par conséquent à la « fraîcheur » de l'information.</i>
		<p>[Proposition N°2] « On repère et on lit le titre de la page internet visitée »</p> <p>[Proposition N°8] « On vérifie que l'orthographe est correcte »</p>	<i>Renvoient à la rédaction du texte, indicateur de crédibilité de contenu et de sa mise en forme.</i>
		<p>[Proposition N°10] « On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) »</p> <p>[Proposition N°14] « On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité »</p>	<i>Relèvent de la crédibilité d'ensemble du document au plan de son contenu (structuration, organisation) et non pas de sa mise en forme.</i>
PERTINENCE		<p>[Proposition N°5] « On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) »</p>	<i>Se réfère à la pertinence de l'information relative au thème.</i>
		<p>[Proposition N°6] « On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose »</p>	<i>Se réfère à la pertinence de l'information par rapport au besoin d'information.</i>

	<p>[Proposition N°7] « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit »</p>	Correspond à la pertinence de la ressource (document spécialisé ou accessible).
QUALITE	<p>[Proposition N°3] « On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps »</p>	Renvoie à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est assez récente.
AUTORITE	<p>[Proposition N°1] « On repère le ou les auteurs de cette information »</p> <p>[Proposition N°4] « On vérifie que le nom du site est sérieux »</p> <p>[Proposition N°13] « On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine »</p>	Renvoient à l'autorité personnelle de l'auteur ou « autorité énonciative ».

Tableau 5 - Enjeux sous-jacents et notions invoquées pour chacune des propositions de la question N°10.

- **Question N°11** - « *Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition* ».

Cette question peut être perçue de prime abord comme hors-sujet dans la mesure où elle ne se concentre pas spécifiquement sur les modalités d'évaluation de l'information telle que réalisées par les collégiens. Néanmoins, elle a l'avantage de vérifier si les enquêtés identifient parmi les 12 professeurs proposés (« *Le professeur de technologie* », « *Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS)* », « *Le professeur de français* », « *Le professeur d'anglais* », « *Le professeur documentaliste* », « *Le professeur d'espagnol* », « *Le professeur d'histoire-géographie* », « *Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT)* », « *Le professeur d'allemand* », « *Le professeur d'arts plastiques* », « *Le professeur de mathématiques* », « *Le professeur de sciences physiques* »), celui qui de par son expertise, peut leur apprendre à évaluer l'information. Ainsi, ils sont amenés à entourer pour chacune d'elle « *Oui* » ou « *Non* ». Quoique directive, cette formulation a l'avantage de constater si les élèves plébiscitent quantitativement la 5^{ème} proposition, à savoir « *Le professeur documentaliste* ». Pour influencer au minimum les réponses des élèves nous avons choisi de faire figurer l'ensemble des professeurs qu'un élève de collège est amené à côtoyer potentiellement au cours de sa scolarité, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. C'est pourquoi certaines propositions sont incongrues. Deux choix de réponses sont proposés (« *Oui* » et « *Non* »). Nous élundons donc volontairement la proposition « *je ne sais pas* » et contraignons donc les élèves dans leurs choix.

- **Question N°12** - « *Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !* »

Cette 12^{ème} et dernière question ouverte consiste simplement à recueillir les impressions des élèves ayant participé à l'enquête et ne fera pas l'objet d'une analyse.

Ce questionnaire mêle comme nous l'avons vu des questions à la fois ouvertes, fermées et mixtes. De ce fait, il se propose de faire émerger les conceptions des enquêtés relatives à l'évaluation de l'information tout autant que les pratiques dont ils rendent compte.

2.2.1.1.3. Validation du questionnaire de l'enquête

Le questionnaire final usité lors de notre enquête a été éprouvé au cours de deux étapes de validation avant d'être utilisé. Ces pilotes ont été réalisés auprès de huit élèves du second degré dans le but de ne pas épuiser la banque d'éventuels répondants à notre questionnaire. Ces élèves appartiennent à l'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) dans lequel nous avons effectué notre enquête et se rapprochent donc le plus de la population à laquelle nous nous intéressons, à savoir les collégiens français dont l'âge est compris entre 11 et 15 ans.

Nous allons à présent expliciter les objectifs, les conclusions ainsi que les modifications apportées à notre outil de recueil des données suite à ces deux étapes de validation.

2.2.1.1.3.1. Le premier test de validation

Dans un premier temps et au cours du premier test de validation, deux versions de ce questionnaire ont été proposées aux cinq élèves participants. La version N°1 (*Annexe 2*) a été testée par trois élèves de niveau 4^{ème} tandis que la version N°2 (*Annexe 3*) l'a été par deux élèves également en 4^{ème}. Le choix des élèves participants s'est fait sur la seule base du volontariat, au sein du Centre de Documentation et d'Information de l'EPL. Ce questionnaire a donc été testé auprès de cinq élèves de 4^{ème} seulement (trois filles pour la version N°1 et deux garçons pour la version N°2) (*Tableau 6*).

1^{er} TEST DE VALIDATION DU QUESTIONNAIRE					
Groupes		N°1		N°2	
		Version N°1	Niveau scolaire	Version N°2	Niveau scolaire
Genre des participants	Féminin	3	4 ^{ème}	0	-
	Masculin	0	-	2	4 ^{ème}
Total selon version		3	-	2	-
TOTAL		5			

Tableau 6 - Nombre et genre des participants au 1^{er} test de validation (version N°1 & version N°2).

Les deux versions diffèrent seulement par la formulation de la 11^{ème} question. Dans la version N°1 (*Annexe 2*), à la 11^{ème} question, il n'est pas fait mention du professeur documentaliste ou de quelconque autre professeur, apte(s) à leur enseigner comment *évaluer l'information*. Ainsi dans cette version, cette question est ainsi formulée « *Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Indique-le(s)* ». L'influence sur la

réponse des élèves est alors minime mais en contrepartie les risques d'obtenir des réponses nulles augmentent inexorablement. Mais l'absence de réponse n'aurait pas été inexploitable en soi dans la mesure où cela pourrait signifier que les élèves n'identifient pas spontanément l'expert (le professeur documentaliste) et donc corroborer la méconnaissance de leur rôle pédagogique et de leurs domaines de compétences. La version N°2 du questionnaire (*Annexe 3*) fait état pour la 11^{ème} question d'un choix supposés d'experts dans le domaine dont bien évidemment le professeur documentaliste. Sa formulation est ainsi assez directive. Néanmoins elle permet de constater si les élèves se redirigent spontanément (quantitativement) sur la proposition du professeur documentaliste. L'ensemble des professeurs que sont amenés à côtoyer les élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} sont cités pour influencer au minimum leurs réponses.

Afin de nous assurer de la validité des questions de l'enquête, deux étapes de validation du questionnaire ont ainsi été effectuées. Ce questionnaire a donc été testé, comme dit précédemment, dans un premier temps et ceci au cours de la première étape de validation, auprès de cinq élèves de 4^{ème}. Dans le but d'assurer une quelconque validité à ce premier test, il nous semblait judicieux de procéder en aval à des entretiens métacognitifs. Concrètement, cette première étape de validation du questionnaire s'est déroulée comme suit (*Tableau 7*).

<i>Déroulement de la 1^{ère} étape de validation du questionnaire de l'enquête</i>		
ETAPES	<i>1</i>	<i>Présentation brève du projet de recherche aux élèves</i>
	<i>2</i>	<i>Réponse aux éventuelles questions des élèves sur ce projet</i>
	<i>3</i>	<i>Distribution du questionnaire aux élèves (version N°1 ou version N°2)</i>
	<i>4</i>	<i>Temps requis pour leur permettre de répondre aux 12 questions</i>
	<i>5</i>	<i>Entretiens métacognitifs de groupe (groupe 1 pour version N°1 et groupe 2 pour la version N°2)</i>

Tableau 7 - Les cinq phases de la 1^{ère} étape de validation du questionnaire de l'enquête.

Nous avons donc en premier lieu explicité aux participants l'objet de notre recherche. Puis nous avons répondu, le cas échéant, à leurs diverses interrogations. Les élèves ont ensuite répondu à l'ensemble des questions de l'enquête (version N°1 pour le groupe N°1 et version N°2 pour le groupe N°2). Le temps accordé pour compléter le questionnaire était de 20 minutes. Lors de la quatrième étape, nous avons été disponibles pour répondre aux questions des élèves participants. Il a alors ensuite été possible de procéder à des entretiens métacognitifs de groupe.

Les versions imprimées du questionnaire et distribuées au cours de la 1^{ère} phase de ce test ont facilité les échanges avec les répondants. Pour chacune des questions, les répondants

expliquaient lors de ces entretiens métacognitifs de groupe et en premier lieu ce qu'ils avaient compris de la question. Ils lisaient par la suite leurs réponses en les explicitant dans certains cas et ceci à tour de rôle.

Au terme de ces entretiens il nous a alors été possible d'identifier les éléments nécessitant d'être modifiés au sein de notre questionnaire. Ainsi, l'ordre des questions N°3 et N°4 a été inversé. Les réponses des élèves à la question N°4 (qui consistait pour les enquêtés à donner la signification du terme évaluer) étaient en effet influencées par la notation qu'ils devaient attribuer aux informations trouvées grâce à Internet (à la question 3). La formulation d'une partie de la question N°4 a également été modifiée. Ainsi la formulation « *Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées* » a remplacé « *Donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées* ». Cette modification certes minime a l'avantage de structurer quelque peu le questionnaire et d'éviter toute confusion de la part des élèves qui ne percevaient pas le sens ou l'objectif de cette question. Avant ce premier test de validation la question N°7 indiquait « *A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse. Lesquels ?* ». Toujours dans l'objectif de faciliter la compréhension du questionnaire, l'expression « *Lesquels ?* » a été remplacée par « *Si oui, quels sont ces risques ?* ». Lors des entretiens métacognitifs, les élèves ayant répondu « *Non* » à cette question s'interrogeaient sur la nécessité de faire état de ces risques même si la réponse apportée était négative. Un certain doute régnait et cette modification se propose donc de faciliter la compréhension de cette question. S'agissant de la question N°8, une proposition « *Autre méthode* » a été rajoutée et permet ainsi aux élèves d'indiquer par quel(s) autre(s) moyen(s) (et qui n'aurai(en)t pas été évoqué(s)) ils s'assurent de la véracité d'une information. A la question N°9, il a également été rajouté l'interrogation suivante « *Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ?* ». Il semblait en effet intéressant de constater pour quels sujets de recherche personnel les élèves considèrent-ils nécessaire d'évaluer l'information. La question centrale du questionnaire à savoir la question N°10 a subi très peu de modifications. La 13^{ème} proposition de cette question « *On s'assure de savoir faire la différence entre la publicité et l'information sur le site internet* » interroge le niveau de compétence de l'élève et il convenait donc d'apporter une retouche à sa formulation. La formulation « *on vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité* » a ainsi été préférée à la précédente. Enfin à la 11^{ème} question, il a été décidé d'usiter de la minuscule à la place de la majuscule pour faire référence aux disciplines d'enseignement. Notre objectif était d'aboutir *in fine* à un questionnaire

compréhensible par les élèves, facile d'utilisation et efficace. Ce premier test de validation du questionnaire se proposait de tendre vers cet objectif.

2.2.1.1.3.2. Le second test de validation

Pour cela, un second test de validation du questionnaire a également été mené. Le questionnaire mis à jour suite à la première étape de validation et en tenant compte des conclusions des entretiens métacognitifs de groupe a été soumis à trois élèves dont deux élèves de 5^{ème} et un élève de 6^{ème}, tous de sexe masculin (*Tableau 8*). Ce second test suit sensiblement les mêmes étapes que lors du premier test de validation du questionnaire. En revanche un seul entretien métacognitif a été effectué avec l'élève de 6^{ème}, afin de s'assurer de la compréhension de ce questionnaire à ce niveau. Au terme de ce second test, aucune modification n'a été jugée nécessaire.

2nd TEST DE VALIDATION DU QUESTIONNAIRE			
Nombre & niveau Scolaire		Nombre de participants	Niveau scolaire
Genre des participants	Féminin	3	6 ^{ème} & 5 ^{ème}
	Masculin	0	-
Total selon version		3	-
TOTAL		3	

Tableau 8 - Nombre et genre des participants au cours du 2nd test de validation du questionnaire.

En somme, la validation du questionnaire de l'enquête s'est déroulée comme nous l'avons mentionné précédemment au cours de deux tests successifs et au sein de l'EPLÉ choisi pour effectuer notre enquête. Le point culminant de ces tests a été les entretiens métacognitifs que nous avons *in fine* réalisés auprès de six élèves (sur un total de huit élèves). Sur ces six élèves, 50% étaient de sexe masculin et 50% de sexe féminin. La grande majorité étaient de niveau 4^{ème} soit 5 élèves mais un seul élève était de niveau 6^{ème}. En revanche, aucun élève de niveau 3^{ème} n'a participé aux tests de validation. Même s'ils n'ont pas été inclus lors des entretiens métacognitifs, deux élèves de 5^{ème} ont pu tester la version finale du questionnaire lors du second test de validation. La durée accordée pour répondre à l'ensemble du questionnaire soit 20 minutes a été maintenue suite à ces tests. Les enquêtés disposeront donc de 20 minutes pour mener à terme le questionnaire soumis.

2.2.1.2. Le protocole de passation

Outre le questionnement sur la nature des questions proposées, la formulation des questions et par conséquent leur possible(s) interprétation(s) par les élèves ont constitué une autre interrogation. Afin de s'assurer que les conditions pour répondre au questionnaire restent identiques pour chacun des élèves, un protocole de passation a été élaboré (*Annexe 4*).

2.2.1.3. Modalités de diffusion du questionnaire de l'enquête

Une fois le questionnaire validé, l'étape suivante a été sa diffusion. Deux passations se sont déroulées. La première passation a concerné trois classes de 6^{ème} et trois classes de 3^{ème} et a eu lieu entre le 30 novembre et le 15 décembre 2015. La seconde passation a ensuite concerné une classe de 5^{ème} et 2 classes de 4^{ème} et a été effectuée entre le 18 et le 25 janvier 2016.

Une version papier du questionnaire d'enquête a été distribuée aux élèves répondants. Les professeurs principaux de ces élèves ont été préalablement contactés sur le terrain, au sein de l'EPL (collège nazairien de l'Académie de Nantes, lieu du stage en responsabilité) ou par courriel, dans le but de présenter notre projet de recherche. Nous avons également remis une version de ce questionnaire aux professeurs principaux, en mains propres ou par courriel, afin qu'ils puissent prendre connaissance de celui-ci et formaliser notre requête. Les contraintes liées à la logistique de passation du questionnaire ont été significativement allégées, puisque nous fixions l'horaire et le lieu de passation du questionnaire (qui demeurait quelle que soit la classe de niveau participante la salle de classe du professeur principal sollicité). En somme, cette démarche nous a facilité quelque peu le travail de collecte des données.

2.2.1.4. Population étudiée et participants

La population ciblée pour notre recherche est formée des collégiens âgés de 11 à 15 ans puisque leurs conceptions se construisent et se restructurent au fur et à mesure de leur processus d'apprentissage²⁹³ et sont donc essentiellement tributaires de leurs expériences. A l'évidence et afin de viser une population plus circonscrite, notre enquête s'est portée uniquement sur les élèves de l'EPL nazairien. Rappelons de plus que ce collège correspond à notre environnement

²⁹³ Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 300 p.

immédiat de stage en responsabilité en tant que professeur documentaliste, et il fut par là même plus aisé de procéder à l'étape de collecte des données.

2.2.1.4.1. Critères de sélection des participants

Pour sélectionner les participants qui constituent les sujets de notre enquête, nous avons présenté par e-mail ou de vive voix le projet de notre recherche aux professeurs principaux des classes susceptibles de pouvoir participer à notre enquête. Notre recherche visant à étudier les pratiques et les conceptions des collégiens de l'*évaluation de l'information*, nous voulions donc cibler des collégiens des quatre niveaux (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). Ces modestes mais néanmoins primordiales balises permettaient de bannir les données marginales car nous postulions et anticipions que les collégiens au début de leur scolarité dans le secondaire pourraient avoir des pratiques et des conceptions sensiblement distinctes de celles de leurs aînés de plus haut niveau scolaire. Cela a donc constitué notre premier critère d'inclusion. Dans l'optique de maximiser la taille de notre échantillon, nous n'avons pas limité le nombre de classes de chaque niveau susceptible de participer à notre enquête. Nous étions par conséquent tributaires du nombre de réponses favorables apportées par les professeurs principaux des classes de niveaux sollicitées. Néanmoins, nous nous sommes efforcé d'établir, un équilibre en ce qui concerne le nombre de classes de chaque niveau participant à l'enquête, en vain. En somme et en conséquence des opportunités et des choix opérés quant à la sélection des participants, les critères d'inclusion des élèves participants à notre échantillon demeurent simples et se présentent comme suit :

- Elèves d'un collège public de Loire Atlantique (lieu du stage en responsabilité) ;
- Elèves âgés entre 11 et 15 ans ;
- Elèves issus de chaque niveau représenté au sein du collège (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), à l'exclusion des élèves appartenant aux Sections d'Enseignement Général Professionnelle Adapté (SEGPA), aux Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) ou les allophones.

En conséquence, les critères relatifs à l'échantillonnage des enquêtés nous permettront de produire une description qui fournira une compréhension relativement réaliste quant aux conceptions de l'*évaluation de l'information* des collégiens. Néanmoins, nos résultats ne pourront préfigurer une généralisation statistique ou une représentativité stricte. Nous ne nous sommes pas en présence d'un échantillonnage probabiliste mais il pourra en revanche fournir des pistes de réflexion notamment didactiques, que nous espérons pertinentes, quant au sujet étudié.

Sur les 19 professeurs principaux sollicités (sept pour le niveau 5^{ème}, six pour le niveau 4^{ème} et six pour le niveau 3^{ème}), six ont accepté de faire participer leur classe à notre enquête (un pour le niveau 5^{ème}, deux pour le niveau 4^{ème} et trois pour le niveau 3^{ème}). Notons que pour le niveau 6^{ème}, nous n'avons pas eu besoin de recourir aux professeurs principaux dans la mesure où cinq classes de 6^{ème} étaient à notre charge dans le cadre pédagogique de l'enseignement de l'Information-documentation (créneau « Education aux Médias et à l'Information » inscrit à l'emploi du temps de ces cinq classes de 6^{ème} à raison d'une heure tous les quinze jours). Néanmoins nous avons restreint la participation du niveau 6^{èmes} à trois classes, et ceci pour être en adéquation avec le nombre de classes de 3^{ème} participantes, soit trois (les classes de 6^{ème} et 3^{ème} relevaient à ce moment-là de notre première passation). En revanche et vu le peu de réponses favorables obtenues dans la perspective de notre seconde passation, seulement une classe de 5^{ème} et deux classes de 4^{ème} ont participé à notre enquête.

2.2.1.4.1. Spécificités propres aux participants

Notre étude a donc porté plus spécifiquement sur les élèves d'un collège nazairien, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Nous avons ainsi cherché à inclure les élèves de chaque niveau du cycle 3 ainsi que le cycle 2 (6^{ème}). C'est ainsi que 32,8% de nos participants fréquentent la 6^{ème}, 11,8% la 5^{ème}, 24,6% la 4^{ème} et 30,8% la 3^{ème} (*Tableau 9*).

Au final, neuf classes ont participé à l'enquête soit 195 élèves. Le taux de participation s'élevant ainsi à 25,3% (en référence à l'effectif total d'élèves au sein du collège, lieu de l'enquête). Ce pourcentage de participation est à mettre en perspective avec le taux maximum de participation à des recherches en Sciences de l'éducation, qui ne dépasse guère 50% selon Louise Gaudreau, professeure au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal. En ce qui concerne le nombre de participants de chaque sexe, nous recensons 47,2% de participants de sexe masculin et 52,8% de participants de sexe féminin (*Tableau 10*). Cela peut s'expliquer en partie par la plus grande présence de filles que de garçons dans le cycle 2 du premier degré mais également au sein du cycle 3 du second degré²⁹⁴.

²⁹⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Filles et garçons : sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* [En ligne]. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, mars 2012, 36 p.

Disponible sur : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/77/4/FetG_2015_407774.pdf.

<i>Niveau</i>	<i>6^{ème}</i>	<i>5^{ème}</i>	<i>4^{ème}</i>	<i>3^{ème}</i>	<i>Total</i>
<i>Effectif</i>	64	23	48	60	195
<i>% / niveau</i>	32,8%	11,8%	24,6%	30,8%	100%

Tableau 9 - Nombre et pourcentage des enquêtés selon le niveau scolaire.

<i>Genre des enquêtés (Total)</i>	<i>Masculin</i>	<i>Féminin</i>	<i>Total</i>
<i>Effectif</i>	92	103	195
<i>%</i>	47,2%	52,8%	100%

Tableau 10 - Nombre et pourcentage des enquêtés selon le genre.

Notons que les classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} participantes à notre enquête ne disposent pas d'enseignement en Information-documentation inscrit à leur emploi du temps. Une formation info-documentaire relevant uniquement de la matrice méthodologique leur avait été dispensée au cours de leur formation en 6^{ème}. Cette matrice « *considère la recherche documentaire comme un processus de production décomposable en un certain nombre d'étapes successives (repérage des documents, sélection de l'information, etc.)* »²⁹⁵. En revanche, les classes appartenant au niveau 6^{ème} bénéficient, comme évoqué précédemment, d'un enseignement info-documentaire qui se veut en cohérence avec le paradigme de la culture informationnelle.

Faisant suite à la présentation des participants et de leurs spécificités, nous allons désormais procéder à l'évocation du contexte dans lequel s'est déroulé notre enquête de terrain.

2.2.1.5. Le contexte de l'enquête

Le collège au sein de laquelle l'étude a été conduite se situe à Saint-Nazaire, commune de plus de 67 000 habitants et chef-lieu d'arrondissement du département de la Loire-Atlantique, en région Pays de la Loire. Le collège choisi pour mener notre enquête de terrain est situé en zone urbaine sensible et a longtemps été associé aux dispositifs d'éducation

²⁹⁵ Duplessis, Pascal. « La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire ». In : *Les trois couronnes* [En ligne]. 2010, 17 p. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/uploads/Livre%20bleu%202011/Duplessis%20Livre%20bleu%20texte%20v4%202015-08-03.pdf>

prioritaire (Zone d'Education Prioritaire puis Réseau Réussite Scolaire). Il accueille 772 élèves, de la 6^{ème} à la 3^{ème} et se caractérise par une certaine mixité sociale. En son sein, coexistent une Section d'Enseignement Général Professionnelle Adapté (SEGPA), une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), des Classes à Horaires Aménagés Musique et Danse (CHAM/CHAD), une Section Sportive Scolaire, des Classes Européennes Espagnol, des classes bilangues Anglais/Allemand ainsi qu'un dispositif d'alternance. L'image de l'établissement, longtemps négative, s'est progressivement améliorée du fait notamment de la multiplicité des projets menés, de dispositifs innovants, de la présence des CHAM/CHAD et classes européennes, des résultats ainsi que d'une politique de communication plus affirmée.

Les catégories socioprofessionnelles (CSP) des familles auxquelles appartiennent les élèves du collège varient selon les classes. Ainsi, les CSP défavorisées (ouvriers qualifiés et non qualifiés, personnes sans activité professionnelle) s'élèvent à 43,5% mais atteignent 76,5% pour les SEGPA et seulement 11% pour les classes CHAM.

La réussite au Diplôme National du Brevet (DNB) au collège Jean Moulin s'élève à 84,4% en 2015, ce qui reste inférieur de quatre points au pourcentage de réussite dans l'ensemble de l'Académie de Nantes. En revanche, le pourcentage de mentions Bien et Très Bien (59,91%) est supérieur à la moyenne nationale. Le taux de passage en 2^{nde} Générale pour l'année 2015 est de 67,7% (chiffre supérieur de cinq points à la moyenne académique) contre 24,4% en 2^{nde} Professionnelle (35,6% au sein de l'Académie de Nantes).

Mener l'enquête au sein de ce collège constituait *in fine* le meilleur compromis pour mener à bien et à terme notre recherche.

2.2.1.6. Le traitement des données recueillies de l'enquête

Dans le cadre de notre projet de recherche, nous souhaitons faire émerger des données recueillies grâce à notre enquête une description la plus réaliste possible des pratiques et des conceptions qui guident les collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, relatives à l'*évaluation de l'information*. C'est dans cette perspective, que nous avons opté pour les modes d'analyse de données suivants que nous allons de suite présenter. Nous effectuerons cependant en premier lieu un point bref sur le dépouillement de notre outil de recueil des données.

Le dépouillement du questionnaire a consisté à consigner au sein d'un tableur Excel l'ensemble des données recueillies. Une feuille de calcul a été dédiée par question. Pour chacune des 11 questions le numéro de l'enquêté, son genre et sa classe étaient renseignés.

Nous avons aussi scrupuleusement retranscrit les réponses et les énoncés langagiers des répondants sans chercher, en premier lieu, à les analyser.

La nature de notre questionnaire d'enquête qui comporte des questions ouvertes, fermées et mixtes nécessite de recourir à une méthodologie scrupuleuse de traitement et d'analyse des données. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse qualitative des réponses à la question ouverte N°3 (« *A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir. Maintenant donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.* ») ainsi que des réponses apportées aux questions mixtes N°4 (« *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure ta réponse sur cette échelle. Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.* »), N°5 (« *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Comment t'y prends-tu ?* »), N°6 (« *A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.* ») et N°7 (« *A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse. Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.* »). Nous avons effectué une analyse de contenu, à savoir du discours des répondants à ces quatre questions, telle que définie par Laurence Bardin²⁹⁶, maître de conférences au département Information et Communication de l'institut universitaire de technologie de Paris-Descartes. Cette analyse nous a permis de coder les réponses des enquêtés, de produire une reformulation du contenu des énoncés langagiers sous une forme condensée. Deux étapes fondamentales nous ont permis de réaliser cette tâche : le repérage au sein de l'énoncé langagier des termes significatifs puis leur catégorisation. C'est cette catégorisation qui a constitué une modalité pratique pour le traitement des données brutes. Nous avons ainsi pu en dégager du sens en les regroupant ou en les contrastant. Le codage des réponses des collégiens à ces questions a donc nécessité de procéder pour chacune d'elles à une catégorisation fixe issue notamment de notre cadre théorique de référence. A titre d'illustration, le *Tableau 11* présente les catégorisations déduites des énoncés langagiers des enquêtés pour le codage de la question N°3 relative notamment à la définition du terme « *évaluer* ».

²⁹⁶ Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France. 2007, 304 p.

Question N°3 - « A ton avis que [signifie le terme] évaluer? »		
	Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
Vérifier	<i>Les sources</i>	« Vérifier les sources sur plusieurs sites différents »
	<i>Les informations</i>	« Fait de contrôler une information pour la définir vrai ou fausse »
	<i>Les connaissances</i>	« Vérifier des connaissances »
	<i>Les compétences</i>	« C'est pour savoir les compétences d'un élève »
	<i>Véracité, inexactitude</i>	« Regarder si le site est vrai ou faux »
Sélectionner	<i>Les informations</i>	« Prendre les bonnes informations »
Attribuer	<i>Une note</i>	« Noter sur quelque chose qu'on est censé savoir »
	<i>Un avis, une appréciation</i>	« Donner un avis sur quelque chose »
Effectuer	<i>Un test, un devoir, un contrôle</i>	« Faire une évaluation sur un cours »
Comparer	<i>Des compétences</i>	« Comparer nos compétences à la moyenne »
	Autre	« Juger quelque chose par rapport à des critères »

Tableau 11 - Catégories établies et utilisées pour coder les réponses à la question N°3.

Toutes les catégorisations établies au sein de ce mémoire sont issues des réponses des répondants aux diverses questions. Notons que le dépouillement des questionnaires et la découverte au fur et à mesure des réponses aux questions nécessitant de la part des enquêtés une verbalisation nous a obligé à des modifications fréquentes et à des remises en question constantes de nos catégorisations. Notre démarche était dès lors tournée vers une observation la plus objective possible des données recueillies. Elle s'interdisait par conséquent d'être normative. A cela s'ajoute la délicate étape de l'interprétation des propositions fournies par les enquêtés. Nous reconnaissons volontiers que des énoncés langagiers particulièrement courts et parfois confus dans leur expression peuvent être en contradiction ou faire douter de la catégorisation qui leur a été *in fine* attribuée.

Concrètement, et comme recommandé par Louise Gaudreau²⁹⁷, l'analyse du corpus de réponse s'est fait dans un premier temps de façon verticale et chaque réponse a donc été analysée individuellement. Puis l'analyse s'est faite ensuite de manière transversale afin de comparer les réponses entre elles. Des pourcentages ont alors été calculés afin d'estimer quantitativement les diverses tendances. Dans un second temps, pour les questions fermées (questions N°1, N°2, N°4, N°8, N°9, N°10 et N°11), nous avons procédé à une analyse quantitative des données. Les réponses des collégiens ont été quantifiées au moyen de pourcentages. Suite à ces diverses étapes d'analyse des données recueillies, nous avons établi une description des *pratiques* et des *conceptions* des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, de

²⁹⁷ Gaudreau, Louise. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, 2011, 297 p.

l'évaluation de l'information. La troisième partie de ce mémoire fera alors l'objet de cette description des résultats.

Notons enfin que le traitement des données s'est fait de façon entièrement confidentielle, aucune information ne permettant d'identifier formellement les répondants. L'identité des enquêtés n'est donc à aucun moment connue. Nous ne pouvons pas les identifier au moyen de leur nom puisqu'il n'est pas demandé. Cependant seuls quelques détails permettent de dresser un portrait des élèves (le genre et le niveau scolaire) car nous avons besoin de connaître ces informations pour analyser et croiser les données. Néanmoins, ces quelques informations ne permettent en aucun cas de relier les réponses à l'identité des élèves. Leur identité demeure donc inconnue, protégeant par là même la confidentialité de leurs réponses pour l'ensemble du questionnaire.

2.2.1.7. Résultats de la recherche (objectifs 1 & 2)

Les résultats bruts de notre recherche seront présentés ci-après question par question sous forme de tableaux synthétiques. L'objectif étant d'effectuer dans un premier temps un « tri à plat »²⁹⁸ des données recueillies. Ce tri nous permet de restituer la distribution des différentes réponses obtenues à chacune des questions dans le cadre de notre questionnaire d'étude.

2.2.1.7.1. Question N°1

- « *As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse.* »

- A la question « *As-tu un ordinateur à la maison ?* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

<i>Question N°1 - « As-tu un ordinateur à la maison ? »</i>					
<i>Niveau</i>	<i>Classe</i>	<i>Nombre de réponses</i>		<i>Taux de réponses (%)</i>	
		<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>6^{ème}</i>	<i>6^{ème} 3</i>	18	0	100%	0%
	<i>6^{ème} 4</i>	24	0	100%	0%
	<i>6^{ème} 7</i>	22	0	100%	0%
<i>Total</i>		64	0	100%	0%
<i>Moyenne (niveau 6^{ème})</i>		21,3	0	100%	0%

²⁹⁸ Le « tri à plat » est une opération consistant à déterminer la répartition des observations selon les différentes modalités que peut prendre une variable.

5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	21	2	91,3%	8,7%
Total		21	2	91,3%	8,7%
Moyenne (niveau 5^{ème})		21	2	91,3%	8,7%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	21	2	91,3%	8,7%
	4 ^{ème} 6	22	3	88%	12%
Total		43	5	89,6%	10,4%
Moyenne (niveau 4^{ème})		21,5	2,5	89,7%	10,4%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	13	0	100%	0%
	3 ^{ème} 5	19	3	86,4%	13,6%
	3 ^{ème} 6	25	0	100%	0%
Total		57	3	95%	5%
Moyenne (niveau 3^{ème})		19	1	95,5%	4,5%

Tableau 12 - Répartition des réponses à la question N°1 selon le niveau scolaire.

2.2.1.7.2. Question N°2

- « Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. »

- A la question « Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°2 - « Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		Taux de réponses (%)	
		Oui	Non	Oui	Non
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	18	0	100%	0%
	6 ^{ème} 4	24	0	100%	0%
	6 ^{ème} 7	21	1	95,5%	4,5%
Total		63	1	98,4%	1,6%
Moyenne (niveau 6^{ème})		21	0,3	98,5%	1,5%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	22	1	95,7%	4,3%
Total		22	1	95,7%	4,3%
Moyenne (niveau 5^{ème})		22	1	95,7%	4,3%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	21	2	91,3%	8,7%
	4 ^{ème} 6	24	1	96%	4%
Total		45	3	93,7%	6,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		22,5	1,5	93,7%	6,4%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	12	1	92,3%	7,7%
	3 ^{ème} 5	21	1	95,5%	4,5%
	3 ^{ème} 6	25	0	100%	0%
Total		58	2	95,9%	4,1%
Moyenne (niveau 3^{ème})		19,3	0,6	95,9%	4,1%

Tableau 13 - Répartition des réponses à la question N°2 selon le niveau scolaire.

2.2.1.7.3. Question N°3

- « A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir. Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées. »

[A] - A la question « A ton avis, [que signifie le terme] évaluer ? » :

- 93,7% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 95,6% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 95,8% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 95% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

[B] - A la question « A ton avis, [que signifie le terme] information ? » :

- 96,8% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 95,6% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 89,5% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 91,7% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

[C] - A la question « Maintenant donne [un 1^{er} exemple] d'information [pouvant] être évalu[ée] » :

- 85,9% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 73,9% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 81,2% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 81,7% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

[D] - A la question « Maintenant donne [un 2^{ème} exemple] d'information [pouvant] être évalu[ée] » :

- 75% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 73,9% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 68,7% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 63,3% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

Question N°3									
Niveau	Classe	Nombre de réponses				Taux de réponses (%)			
		[A]	[B]	[C]	[D]	[A]	[B]	[C]	[D]
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	16	17	15	13	88,8%	94,4%	83,3%	72,2%
	6 ^{ème} 4	23	24	20	15	95,8%	100%	83,3%	62,5%

	6 ^{ème} 7	21	21	20	20	95,4%	95,4%	90,9%	90,9%
Total		60	62	55	48	93,7%	96,8%	85,9%	75%
Moyenne (niveau 6^{ème})		20	20,6	18,3	16	93,3%	96,6%	85,8%	75,2%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	22	22	17	17	95,6%	95,6%	73,9%	73,9%
Total		22	22	17	17	95,6%	95,6%	73,9%	73,9%
Moyenne (niveau 5^{ème})		22	22	17	17	95,6%	95,6%	73,9%	73,9%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	22	19	17	16	95,6%	82,6%	73,9%	69,5%
	4 ^{ème} 6	24	24	22	17	96%	96%	88%	68%
Total		46	43	39	33	95,8%	89,5%	81,2%	68,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		23	21,5	19,5	16,5	95,8%	89,3%	80,9%	68,7%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	13	12	11	7	100%	92,3%	84,6%	53,8%
	3 ^{ème} 5	21	19	15	12	95,4%	86,4%	68,2%	54,5%
	3 ^{ème} 6	23	24	23	19	92%	96%	92%	76%
Total		57	55	49	38	95%	91,7%	81,7%	63,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		19	18,3	16,3	12,6	95,8%	91,6%	81,6%	61,4%

Tableau 14 - Nombre de réponses recueillies à la question N°3 selon le niveau scolaire.

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? » :

Question N°3 - « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? »		
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers	
Vérifier	<i>Les sources</i>	« Vérifier les sources sur plusieurs sites différents »
	<i>Les informations</i>	« Fait de contrôler une information pour la définir vrai ou fausse »
	<i>Les connaissances</i>	« Vérifier des connaissances »
	<i>Les compétences</i>	« C'est pour savoir les compétences d'un élève »
	<i>La véracité, l'inexactitude</i>	« Regarder si le site est vrai ou faux »
Sélectionner	<i>Les informations</i>	« Prendre les bonnes informations »
Attribuer	<i>Une note</i>	« Noter sur quelque chose qu'on est censé savoir »
	<i>Un avis, une appréciation</i>	« Donner un avis sur quelque chose »
Effectuer	<i>Un test, un devoir, un contrôle</i>	
Comparer	<i>Des compétences</i>	« Faire une évaluation sur un cours »
Autre		« Juger quelque chose par rapport à des critères »

Tableau 15 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (terme « évaluer »).

- Afin de faciliter la lecture des tableaux chaque catégorie identifiée suite à l'analyse des énoncés langagiers des élèves a fait l'objet d'une numérotation. Ainsi, nous obtenons les numérotations suivantes : vérifier les sources (1), vérifier les informations (2), vérifier les connaissances (3), vérifier les compétences (4), vérifier la véracité, l'inexactitude (5),

sélectionner les informations (6), attribuer une note (7), attribuer un avis, une appréciation (8), effectuer un test, un devoir, un contrôle (9), comparer des compétences (10), et autre (11).

Question N°3 - « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? »													
Niveau	Classes		Catégorisation										
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
6^{ème}	6^{ème} 3	<i>Nb</i>	0	1	0	0	2	0	4	0	4	3	2
		<i>%</i>	0	6,2	0	0	12,5	0	25	0	25	18,7	12,5
	6^{ème} 4	<i>Nb</i>	0	1	2	1	0	0	4	2	6	4	3
		<i>%</i>	0	4,3	8,7	4,3	0	0	17,4	8,7	26,1	17,4	13
	6^{ème} 7	<i>Nb</i>	0	0	1	0	0	0	5	1	2	12	0
		<i>%</i>	0	0	4,8	0	0	0	23,8	4,8	9,5	57,1	0
Total - Nb			0	2	3	1	2	0	13	3	12	19	5
Total - %			0	3,3	5	1,7	3,3	0	21,7	5	20	31,7	8,3
5^{ème}	5^{ème} 8	<i>Nb</i>	0	2	0	0	3	0	8	0	3	3	1
		<i>%</i>	0	9,1	0	0	13,6	0	36,4	0	13,6	13,6	4,5
Total - Nb			0	4	0	0	3	0	8	0	3	3	1
Total - %			0	18,2	0	0	13,6	0	36,4	0	13,6	13,6	4,5
4^{ème}	4^{ème} 4	<i>Nb</i>	0	0	2	0	1	0	9	2	3	0	3
		<i>%</i>	0	0	10	0	5	0	45	10	15	0	15
	4^{ème} 6	<i>Nb</i>	0	2	5	2	3	0	5	1	1	3	1
		<i>%</i>	0	8,7	21,7	8,7	13	0	21,7	4,3	4,3	13	4,3
Total - Nb			0	2	7	2	4	0	14	3	4	3	4
Total - %			0	4,6	16,3	4,6	9,3	0	32,5	6,9	9,3	6,9	9,3
3^{ème}	3^{ème} 3	<i>Nb</i>	1	0	1	0	1	1	5	0	2	1	1
		<i>%</i>	7,7	0	7,7	0	7,7	7,7	38,5	0	15,4	7,7	7,7
	3^{ème} 5	<i>Nb</i>	0	2	0	6	1	1	6	1	3	1	0
		<i>%</i>	0	9,5	0	28,6	4,8	4,8	28,6	4,8	14,3	4,8	0
	3^{ème} 6	<i>Nb</i>	0	0	4	4	2	0	8	1	2	2	0
		<i>%</i>	0	0	17,4	17,4	8,7	0	34,8	4,3	8,7	8,7	0
Total - Nb			1	2	5	10	4	2	19	2	7	4	1
Total - %			1,7	3,5	8,8	17,5	7	3,5	33,3	3,5	12,3	7	1,7

Tableau 16 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (terme « évaluer »).

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « A ton avis, que [signifie le terme] information ? » :

Question N°3 - « A ton avis, que [signifie le terme] information ? »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
Renseigner	« Pour moi ça signifie se renseigner, s'informer sur des choses »
Comprendre	« C'est quand on cherche quelque chose qu'on ne comprend pas »
S'informer	« Si un évènement se produit et que tu le sais, tu as reçu une information »
Instruire	« Pour apprendre plus de choses à connaître »

Tableau 17 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (terme « information »).

Question N°3 - « A ton avis, que [signifie le terme] information ? »						
Niveau	Classes		Catégorisation			
			Renseigner	Comprendre	Avertir	Instruire
6^{ème}	6^{ème} 3	<i>Nb</i>	7	7	2	1
		%	41,2%	41,2%	11,8%	5,8%
	6^{ème} 4	<i>Nb</i>	11	4	3	6
		%	45,8%	16,7%	12,5%	25%
	6^{ème} 7	<i>Nb</i>	17	2	0	2
		%	81%	9,5%	0%	9,5%
Total - Nb			35	13	5	9
Total - %			56,4%	21%	8,1%	14,5%
5^{ème}	5^{ème} 8	<i>Nb</i>	15	2	2	2
		%	71,5%	9,5%	9,5%	9,5%
Total - Nb			15	2	2	2
Total - %			71,5%	9,5%	9,5%	9,5%
4^{ème}	4^{ème} 4	<i>Nb</i>	15	1	2	1

		%	78,9%	5,3%	10,5%	5,3%
	4 ^{ème} 6	Nb	13	1	2	4
		%	65%	5%	10%	20%
Total - Nb			28	2	4	5
Total - %			71,8%	5,1%	10,2%	12,9%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	Nb	6	1	1	4
		%	50%	8,3%	8,3%	33,3%
	3 ^{ème} 5	Nb	12	1	1	5
		%	63,1%	5,3%	5,3%	26,3%
	3 ^{ème} 6	Nb	9	3	5	7
		%	37,1%	12,5%	20,8%	29,2%
Total - Nb			27	5	7	16
Total - %			49,1%	9,1%	12,7%	29,1%

Tableau 18 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (terme « information »).

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « *maintenant donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées* » :

Question N°3 - « Maintenant donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées ? »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
Information documentaire	« Il y a 7 millions d'habitants sur Terre »
Information journalistique	« L'actualité »

Tableau 19 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (« Deux exemples d'information »).

Question N°3 - « Maintenant donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées ? »					
Niveau	Classes	1^{er} exemple		2^{ème} exemple	
		Information		Information	
		Journalistique	Documentaire	Journalistique	Documentaire

6^{ème}	6^{ème} 3	<i>Nb</i>	7	8	5	8	
		%	46,7%	53,3%	38,5%	61,5%	
	6^{ème} 4	<i>Nb</i>	11	9	5	10	
		%	55%	45%	33,3%	66,7%	
	6^{ème} 7	<i>Nb</i>	7	12	10	8	
		%	36,9%	63,1%	55,5%	44,5%	
	Total - Nb			25	29	20	26
	Total - %			46,3%	53,7%	43,5%	56,5%
5^{ème}	5^{ème} 8	<i>Nb</i>	7	8	7	9	
		%	46,7%	53,3%	43,7%	56,3%	
	Total - Nb			7	8	7	9
Total - %			46,7%	53,3%	43,7%	56,3%	
4^{ème}	4^{ème} 4	<i>Nb</i>	7	10	5	11	
		%	41,2%	58,8%	31,2%	68,8%	
	4^{ème} 6	<i>Nb</i>	8	13	7	9	
		%	38,1%	61,9%	43,7%	56,3%	
	Total - Nb			15	23	12	20
	Total - %			39,5%	60,5%	37,5%	62,5%
3^{ème}	3^{ème} 3	<i>Nb</i>	2	9	1	6	
		%	18,2%	81,8%	14,3%	85,7%	
	3^{ème} 5	<i>Nb</i>	8	15	7	12	
		%	34,8	65,2%	36,8%	63,2%	
	3^{ème} 6	<i>Nb</i>	9	6	4	8	
		%	60%	40%	33,3%	66,7%	

Total - Nb	19	30	12	26
Total - %	38,7%	61,3%	31,6%	68,4%

Tableau 20 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (« Deux exemples d'information »).

2.2.1.7.4. Question N°4

- « Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure la réponse sur cette échelle. Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix. »

- A la question « Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? » :

- 98,4% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°4 - « Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? »												
Niveau	Classe	Réponses										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6^{ème}	6 ^{ème} 3 - Nb	0	0	0	0	1	4	4	3	4	1	1
	% d'élèves 6 ^{ème} 3	0	0	0	0	5,5	22,2	22,2	16,7	22,2	5,6	5,6
	6 ^{ème} 4 - Nb	0	0	0	0	6	11	0	3	1	2	1
	% d'élèves 6 ^{ème} 4	0	0	0	0	25	45,8	0	12,5	4,2	8,3	4,2
	6 ^{ème} 7 - Nb	0	1	0	0	3	4	2	7	0	1	3
	% d'élèves 6 ^{ème} 7	0	4,7	0	0	14,3	19,1	9,6	33,3	0	4,7	14,3
Total (niveau 6^{ème}) - Nb		0	1	0	0	10	19	6	13	5	4	5
Moyenne (niveau 6^{ème}) - %		0	1,6	0	0	15,9	30,2	9,5	20,6	7,9	6,3	7,9
5^{ème}	5 ^{ème} 8 - Nb	0	0	0	0	1	3	7	6	4	1	1
	% d'élèves 5 ^{ème} 8	0	0	0	0	4,3	13,0	30,5	26,2	17,4	4,3	4,3
Total (niveau 5^{ème}) - Nb		0	0	0	0	1	2	7	6	4	1	1
Moyenne (niveau 5^{ème}) - %		0	0	0	0	4,5	9,1	31,8	27,3	18,2	4,5	4,5
4^{ème}	4 ^{ème} 4 - Nb	0	0	0	0	2	6	3	7	4	1	0
	% d'élèves 4 ^{ème} 4	0	0	0	0	8,7	26,1	13,1	30,4	17,4	4,3	0
	4 ^{ème} 6 - Nb	0	0	0	1	0	5	5	9	5	0	0
	% d'élèves 4 ^{ème} 6	0	0	0	4	0	20	20	36	20	0	0
Total (niveau 4^{ème}) - Nb		0	0	0	1	2	11	8	16	9	1	0
Moyenne (niveau 4^{ème})		0	0	0	2	4,3	23,1	16,6	33,2	18,7	2,1	0
3^{ème}	3 ^{ème} 3 - Nb	0	0	0	0	0	4	4	2	1	2	0
	% d'élèves 3 ^{ème} 3	0	0	0	0	0	30,8	30,8	15,4	7,6	15,4	0
	3 ^{ème} 5 - Nb	0	0	0	1	0	9	3	4	5	0	0
	% d'élèves 3 ^{ème} 5	0	0	0	4,6	0	40,9	13,6	18,2	22,7	0	0
	3 ^{ème} 6 - Nb	0	0	0	2	1	4	4	9	4	1	0
	% d'élèves 3 ^{ème} 6	0	0	0	8	4	16	16	36	16	4	0
Total (niveau 3^{ème}) - Nb		0	0	0	3	1	17	11	15	10	3	0
Moyenne (niveau 3^{ème}) - %		0	0	0	5	1,7	28,3	18,3	25	16,7	5	0

Tableau 21 - Répartition des réponses recueillies à la question N°4 selon le niveau scolaire (échelle de confiance).

- A la question « *Maintenant fais une phrase pour expliquer ton choix* » :

- 96,8% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 100% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 97,9% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 100% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « *Maintenant fais une phrase pour expliquer ton choix* » :

Question N°4 - « <i>Maintenant fais une phrase pour expliquer ton choix</i> »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
<i>Apport d'aide au travail scolaire</i>	« <i>Pour un DM d'histoire on peut faire des recherches dessus</i> »
<i>Facilité et rapidité d'utilisation</i>	« <i>Quand je cherche quelque chose je le trouve</i> »
<i>Présence d'informations erronées</i>	« <i>Il y a énormément de choses fausses</i> »
<i>Prédominance de « bonnes » informations</i>	« <i>Je pense que la plupart des sites sont vraies</i> »
<i>Influence de la source</i>	« <i>Cela dépend de l'information et de l'endroit où elle est trouvée</i> »
<i>Dépendance au besoin informationnel</i>	« <i>Cela dépend de ce qu'on cherche</i> »
<i>Exhaustivité des résultats</i>	« <i>Il y a beaucoup de choses</i> »
<i>Ne sais pas / Pas de réponse</i>	« <i>Je ne sais pas</i> »

Tableau 22 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°4 (explicitation du choix).

- Afin de faciliter la lecture des tableaux chaque catégorie identifiée suite à l'analyse des énoncés langagiers des élèves a fait l'objet d'une numérotation. Ainsi, nous obtenons les numérotations suivantes : *apport d'aide au travail scolaire* (1), *facilité et rapidité d'utilisation* (2), *présence d'informations erronées* (3), *prédominance de « bonnes » informations* (4), *influence de la source* (5), *dépendance au besoin informationnel* (6), *exhaustivité des résultats* (7), *ne sais pas/pas de réponse* (8).

Question N°4 - « <i>Maintenant fais une phrase pour expliquer ton choix</i> »										
Niveau	Classes		Catégorisation							
			1	2	3	4	5	6	7	8
6^{ème}	6^{ème} 3	Nb	1	0	5	6	1	1	0	2
		%	6,2	0	31,3	37,5	6,2	6,2	0	12,6
	6^{ème} 4	Nb	0	0	19	1	0	0	1	3

		%	0	0	79,2	4,2	0	0	4,2	12,4
	6 ^{ème} 7	Nb	0	0	12	2	0	0	1	7
		%	0	0	54,6	9,1	0	0	4,5	31,8
Total - Nb			1	0	36	9	1	1	2	12
Total - %			1,6	0	58,1	14,5	1,6	1,6	3,2	19,4
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	Nb	0	0	12	3	0	2	0	6
		%	0	0	52,2	13	0	8,7	0	26,1
Total - Nb			0	0	12	3	0	2	0	6
Total - %			0	0	52,2	13	0	8,7	0	26,1
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	Nb	0	0	13	6	2	0	0	1
		%	0	0	59,1	27,3	9,1	0	0	4,5
	4 ^{ème} 6	Nb	0	0	16	3	6	0	0	0
		%	0	0	64	12	24	0	0	0
Total - Nb			0	0	29	9	9	0	0	1
Total - %			0	0	60,4	18,7	18,7	0	0	2,2
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	Nb	1	2	10	0	0	0	0	0
		%	7,7	15,4	76,9	0	0	0	0	0
	3 ^{ème} 5	Nb	0	0	17	0	0	4	1	0
		%	0	0	77,3	0	0	18,2	4,5	0
	3 ^{ème} 6	Nb	0	3	14	4	2	0	0	2
		%	0	12	56	16	8	0	0	8
Total - Nb			1	5	41	4	2	4	1	2
Total - %			1,7	8,3	68,3	6,7	3,3	6,7	1,7	3,3

Tableau 23 - Répartition des réponses à la question N°4 selon le niveau scolaire (explicitation du choix).

2.2.1.7.5. Question N°5

- « Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Comment t'y prends-tu ? Fais une phrase ou plusieurs pour expliquer. »

- A la question « Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°5 - « Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? »			
Niveau	Classe	Réponses	
		Oui	Non
6^{ème}	<i>6^{ème} 3 - Nb</i>	11	7
	<i>6^{ème} 4 - Nb</i>	9	15
	<i>6^{ème} 7 - Nb</i>	12	10
Total (Nb)		32	32
% d'élèves du niveau 6^{ème}		50%	50%
Moyenne (Nb)		10,6	10,6
5^{ème}	<i>5^{ème} - Nb</i>	14	9
Total		14	9
% d'élèves du niveau 5^{ème}		60,9%	39,1%
Moyenne (Nb)		14	9
4^{ème}	<i>4^{ème} 4 - Nb</i>	8	15
	<i>4^{ème} 6 - Nb</i>	14	11
Total		22	26
% d'élèves du niveau 4^{ème}		45,8%	54,2%
Moyenne (Nb)		11	13
3^{ème}	<i>3^{ème} 3 - Nb</i>	6	7
	<i>3^{ème} 5 - Nb</i>	15	7
	<i>3^{ème} 6 - Nb</i>	15	10
Total		36	24
% d'élèves du niveau 3^{ème}		60%	40%
Moyenne (Nb)		12	8

Tableau 24 - Répartition des réponses à la question N°5 selon le niveau scolaire.

- A la question « Comment t'y prends-tu ? » :

- 81,2% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 73,9% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 66,6% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 75,8% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

Question N°5 - « Comment t'y prends-tu ? »					
Niveau	Classe	Réponses recueillies			
		Réponse apportée		Abstention	
		Nb	%	Nb	%
6^{ème} 3	6^{ème} 3	12	66,6	6	33,4
- Parmi les 12 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 11 « Oui » avec 100% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 1 « Non » 					
6^{ème} 4	6^{ème} 4	20	83,3	4	16,7
- Parmi les 20 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 « Oui » avec 100% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 5 « Non » 					
6^{ème} 7	6^{ème} 7	20	90,1	2	9,9
- Parmi les 20 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 12 « Oui » avec 94,4% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 10 « Non » 					
Total - Niveau 6^{ème}		52	81,2	12	18,8
5^{ème}	5^{ème} 8	17	73,9	6	26,1
- Parmi les 20 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 14 « Oui » avec 78,6% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 3 « Non » 					
Total - Niveau 5^{ème}		17	73,9	6	26,1
4^{ème} 4	4^{ème} 4	14	60,8	9	39,2
- Parmi les 14 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 « Oui » avec 100% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 6 « Non » 					
4^{ème} 6	4^{ème} 6	18	72	7	28
- Parmi les réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 12 « Oui » avec 100% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 6 « Non » 					
Total - Niveau 4^{ème}		32	66,6	16	33,4
3^{ème} 3	3^{ème} 3	9	69,2	4	30,8
- Parmi les 9 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 « Oui » avec 100% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 3 « Non » 					
3^{ème} 5	3^{ème} 5	19	86,4	3	13,6
- Parmi les 19 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 « Oui » avec 93,3% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 4 « Non » 					
3^{ème} 6	3^{ème} 6	18	72	7	28
- Parmi les 18 réponses apportées : <ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 « Oui » avec 93,3% explicitation de la démarche d'évaluation de l'information ▪ 3 « Non » 					

Total - Niveau 3^{ème}	46	76,6	14	23,4
---------------------------------------	-----------	-------------	-----------	-------------

Tableau 25 - Nombre de réponses recueillies (Nb et %) à la question N°5 selon le niveau scolaire 5.

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « *Comment t'y prends-tu ?* » :

Question N°5 - « Comment t'y prends-tu ? »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
Comparaison de plusieurs sites internet	« Je trouve une réponse et je vérifie sur un autre site que le résultat est bon »
Compréhension des informations lues	« En regardant et en essayant de comprendre les explications données »
Lecture et repérage des informations	« Quand je cherche une information, je lis et je réécris les plus importants »
Comparaison avec des documents imprimés	« Si j'ai un doute je cherche dans un livre »
Identification de la source de l'information	« Je regarde d'où vient l'information (site officiel, gouvernement) »
Repérage de la mise en forme de l'information	« L'information n'est pas corrigée »
Ne sais pas / Pas de réponse	« Je ne sais pas du tout »

Tableau 26 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés à la question N°5.

- Afin de faciliter la lecture des tableaux chaque catégorie identifiée suite à l'analyse des énoncés langagiers des élèves a fait l'objet d'une numérotation. Ainsi, nous obtenons les numérotations suivantes : *comparaison de plusieurs sites internet* (1), *compréhension des informations lues* (2), *lecture et repérage des informations* (3), *comparaison avec des documents imprimés* (4), *identification de la source de l'information* (5), *repérage de la mise en forme de l'information* (6), *ne sais pas/pas de réponse* (7).

		Question N°5 - « Comment t'y prends-tu ? »							
Niveau	Classes	Catégorisation							
		1	2	3	4	5	6	7	
6^{ème}	6^{ème} 3	<i>Nb</i>	2	0	3	0	1	0	6
		<i>%</i>	16,7	0	25	0	8,3	0	50
	6^{ème} 4	<i>Nb</i>	4	1	1	4	0	0	1
		<i>%</i>	20	5	5	20	0	0	5
	6^{ème} 7	<i>Nb</i>	1	0	0	3	0	14	0
		<i>%</i>	5,6	0	0	16,7	0	77,7	0

Total - Nb			7	1	4	7	1	14	7
Total - %			17,1	2,4	9,7	17,1	2,4	34,2	17,1
5^{ème}	5^{ème} 8	<i>Nb</i>	0	2	2	3	1	1	7
		<i>%</i>	0	12,5	12,5	18,8	6,2	6,2	0
Total - Nb			0	2	2	3	1	1	7
Total - %			0	12,5	12,5	18,8	6,2	6,2	43,8
4^{ème}	4^{ème} 4	<i>Nb</i>	9	0	0	1	0	0	5
		<i>%</i>	60	0	0	6,7	0	0	33,3
	4^{ème} 6	<i>Nb</i>	5	1	0	1	1	1	9
		<i>%</i>	27,7	5,6	0	5,6	5,6	5,6	50
Total - Nb			14	1	0	2	1	1	14
Total - %			42,4	3	0	6,2	3	3	42,4
3^{ème}	3^{ème} 3	<i>Nb</i>	3	2	2	0	0	1	1
		<i>%</i>	33,4	22,2	22,2	0	0	11,1	11,1
	3^{ème} 5	<i>Nb</i>	13	0	1	1	1	1	2
		<i>%</i>	68,3	0	5,3	5,3	5,3	5,3	10,5
	3^{ème} 6	<i>Nb</i>	8	1	1	0	1	1	6
		<i>%</i>	44,5	5,5	5,5	0	5,5	5,5	33,4
Total - Nb			24	3	4	1	2	3	9
Total - %			52,2	6,5	8,7	2,2	4,4	6,5	19,5

Tableau 27 - Répartition des réponses recueillies à la question N°5 selon le niveau scolaire.

2.2.1.7.6. Question N°6

- « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple. »

- A la question « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? » :

- 96,8% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 69,5% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 87,5% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 98,4% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

- A la question « Fais une phrase puis donne un exemple » :

- 42,2% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 56,5% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 43,7% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 48,3% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? » :

Question N°6 - « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers
Comprendre l'information	« A comprendre l'information »
Vérifier la véracité de l'information	« Pour savoir si cela est vrai ou pas »
Vérifier si l'on répond à son besoin d'information	« A savoir si on a bien cherché »
Ne pas être manipulé	« On croirait n'importe quoi si on n'évaluait pas les sites »
Trouver la « bonne » information	« Pour avoir des bonnes informations »
Autre	« Permettre aux autres personnes de savoir si le site est fiable »

Tableau 28 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°6.

- Afin de faciliter la lecture des tableaux chaque catégorie identifiée suite à l'analyse des énoncés langagiers des élèves a fait l'objet d'une numérotation. Ainsi, nous obtenons les numérotations suivantes : *comprendre l'information* (1), *vérifier la véracité de l'information* (2), *vérifier si l'on répond à son besoin d'information* (3), *ne pas être manipulé* (4), *trouver la « bonne » information* (5), *autre* (6).

Question N°6 - « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? »									
Niveau	Classes		Catégorisation						
			1	2	3	4	5	6	
6^{ème}	6^{ème} 3	<i>Nb</i>	1	5	0	0	4	7	
		<i>%</i>	5,9	29,4	0	0	23,5	41,2	
	6^{ème} 4	<i>Nb</i>	1	10	0	0	1	12	
		<i>%</i>	4,2	41,6	0	0	4,2	50	
	6^{ème} 7	<i>Nb</i>	1	9	1	0	1	10	
		<i>%</i>	4,5	40,9	4,5	0	4,5	45,6	
	Total - Nb			3	24	1	0	6	29
	Total - %			4,8	38,1	1,6	0	9,5	46

5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	Nb	0	8	1	0	4	3
		%	0	50	6,2	0	25	18,8
Total - Nb			0	8	1	0	4	3
Total - %			0	50	6,2	0	25	18,8
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	Nb	1	7	0	1	5	5
		%	5,3	36,8	0	5,3	26,3	26,3
	4 ^{ème} 6	Nb	0	9	0	1	8	5
		%	0	39,1	0	4,3	34,8	21,8
Total - Nb			1	16	0	2	13	10
Total - %			2,4	38,1	0	4,8	30,9	23,8
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	Nb	3	6	3	1	0	0
		%	23,1	46,1	23,1	7,7	0	0
	3 ^{ème} 5	Nb	0	11	0	1	4	5
		%	0	52,4	0	4,7	19,1	23,8
	3 ^{ème} 6	Nb	1	11	0	3	5	5
		%	4	44	0	12	20	20
Total - Nb			4	28	3	5	9	10
Total - %			6,8	47,4	5,1	8,5	15,2	17

Tableau 29 - Nombre de réponses recueillies à la question N°6 selon le niveau scolaire.

2.2.1.7.7. Question N°7

- « A ton avis, y-a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ?

Coche ta réponse. Lesquels ? Fais une phrase ou plusieurs pour expliquer. »

- A la question « A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? » :

- 100 % de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°7 - « A ton avis, y-a-t-il des risques à pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? »			
Niveau	Classe	Réponses	
		Oui	Non
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3 - Nb	7	11
	6 ^{ème} 4 - Nb	8	16

	6 ^{ème} 7 - Nb	10	12
Total		25	39
% d'élèves du niveau 6^{ème}		39,1%	60,9%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8 - Nb	14	9
Total		14	9
% d'élèves du niveau 5^{ème}		60,9%	39,1%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4 - Nb	13	10
	4 ^{ème} 6 - Nb	17	8
Total		30	18
% d'élèves du niveau 4^{ème}		62,5%	37,5%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3 - Nb	6	7
	3 ^{ème} 5 - Nb	15	7
	3 ^{ème} 6 - Nb	15	10
Total		36	24
% d'élèves du niveau 3^{ème}		60%	40%

Tableau 30 - Nombre de réponses recueillies à la question N°7 selon le niveau scolaire.

- A la question « Si oui, quels sont ces risques ? » :

- 36,4% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 95,6% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 95,6% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 60,6% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

- Catégorisation des réponses recueillies à la question « Si oui, quels sont ces risques ? » :

Question N°7 - « Si oui, quels sont ces risques ? »	
Catégorisation	Exemples d'énoncés langagiers des enquêtés
Etre confronté à de fausses informations	« Les risques sont que l'information soit fausse »
Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information	« L'information n'est pas forcément vraie et n'est pas forcément fausse »
Incompréhension de l'information	« C'est de ne pas comprendre l'information »
Endommager la fiabilité technique	« Attraper un virus et se faire pirater »
Ne pas pouvoir répondre à son besoin informationnel	« Avoir peur de n'avoir jamais les bonnes infos »
Etre confronté à des informations de faible qualité	« Il y a de vieilles informations qui ne sont plus vraies maintenant »
Etre manipulé	« Se faire retourner le cerveau »
Autre	« Ils récupèrent nos données pour les vendre »

Tableau 31 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°7.

Question N°7 - « Si oui, quels sont ces risques ? »

CATEGORISATION		6 ^{ème}		5 ^{ème}		4 ^{ème}		3 ^{ème}		
		M	F	M	F	M	F	M	F	
<i>Etre confronté à de fausses informations</i>	<i>Nb/genre</i>	2	8	3	8	7	10	10	14	
	<i>%</i>	20%	80%	27,3%	72,7%	41,2%	58,8%	41,7%	58,3%	
	<i>Total/niveau</i>	10		11		17		24		
	<i>% élèves du niveau</i>	15,6%		47,8%		35,4%		40%		
	<i>TOTAL élèves</i>	62								
	<i>% TOTAL des élèves</i>	31,8%								
<i>Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information</i>	<i>Nb/genre</i>	4	1	0	0	0	1	3	1	
	<i>%</i>	80%	20%	0%	0%	0%	100%	75%	25%	
	<i>Total/niveau</i>	5		0		1		4		
	<i>% élèves du niveau</i>	7,8%		0%		2,1%		6,7%		
	<i>TOTAL élèves</i>	10								
	<i>% TOTAL des élèves</i>	5,1%								
<i>Incompréhension de l'information</i>	<i>Nb</i>	0	0	0	0	0	0	1	0	
	<i>%</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	
	<i>Total/niveau</i>	0		0		0		1		
	<i>% élèves du niveau</i>	0%		0%		0%		1,7%		
	<i>TOTAL élèves</i>	1								
	<i>% TOTAL des élèves</i>	0,5%								
<i>Endommager la fiabilité technique</i>	<i>Nb/genre</i>	3	0	2	2	3	1	1	0	
	<i>%</i>	100%	0%	50%	50%	75%	25%	100%	0%	
	<i>Total/niveau</i>	3		4		4		1		
	<i>% élèves du niveau</i>	4,7%		17,4%		8,3%		1,7%		
	<i>TOTAL élèves</i>	12								
	<i>% TOTAL des élèves</i>	6,1%								
<i>Ne pas pouvoir répondre à besoin informationnel</i>	<i>Nb/genre</i>	0	0	0	0	0	0	1	1	
	<i>%</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	50%	50%	
	<i>Total/niveau</i>	0		0		0		2		
	<i>% élèves du niveau</i>	0%		0%		0%		3,3%		
	<i>TOTAL élèves</i>	2								
	<i>% TOTAL des élèves</i>	1%								
<i>Etre confronté à des informations de faible qualité</i>	<i>Nb/genre</i>	0	0	0	1	1	0	1	0	
	<i>%</i>	0%	0%	0%	100%	100%	0%	100%	0%	

	Total/niveau	0		1		1		1	
	% élèves du niveau	0%		4,3%		2,1%		1,7%	
	TOTAL élèves	3							
	% TOTAL des élèves	1,5%							
Etre manipulé	Nb/genre	1	0	0	0	0	4	3	0
	%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%
	Total/niveau	1		0		4		3	
	% élèves du niveau	1,6%		0%		8,3%		5%	
	TOTAL élèves	8							
	% TOTAL des élèves	4,1%							
Autre	Nb/genre	1	2	1	0	0	1	0	0
	%	33,3%	66,6%	100%	0%	0%	100%	0%	0%
	Total/niveau	3		1		1		0	
	% élèves du niveau	4,7%		4,3%		2,1%		0%	
	TOTAL élèves	5							
	% TOTAL des élèves	2,5%							

Tableau 32 - Nombre de réponses recueillies à la question N°7 selon le niveau scolaire.

2.2.1.7.8. Question N°8

- « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse. »

2.2.1.7.8.1. Question N°8 - Proposition N°1

- A la question « Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.) ? » :

- 100 % de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »					
Proposition N°1 - « Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.) ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	16	2	88,9%	11,1%
	6 ^{ème} 4	18	6	75%	25%
	6 ^{ème} 7	21	1	94,5%	4,5%

Total		55	9	85,9%	14,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		18,3	3	86,1%	13,5%
5^{ème}	5^{ème} 8	19	4	82,6%	17,4%
Total		19	4	82,6%	17,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		19	4	82,6%	17,4%
4^{ème}	4^{ème} 4	19	4	82,6%	17,3%
	4^{ème} 6	19	6	76%	24%
Total		38	10	79,2%	20,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		19	5	39,6%	10,4%
3^{ème}	3^{ème} 3	12	1	92,3%	7,7%
	3^{ème} 5	16	6	72,7%	27,3%
	3^{ème} 6	19	6	76%	24%
Total		47	13	78,3%	21,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		15,6	4,3	80,4%	19,6%

Tableau 33 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°1).

2.2.1.7.8.2. Question N°8 - Proposition N°2

- A la question « Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? » :

- 100 % de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »					
Proposition N°2 - « Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6^{ème} 3	7	11	38,9%	61,1%
	6^{ème} 4	6	18	25%	75%
	6^{ème} 7	14	8	63,6%	36,2%
Total		27	37	42,2%	57,8%
Moyenne (niveau 6^{ème})		9	12,3	42,5%	57,4%
5^{ème}	5^{ème} 8	4	19	17,4%	82,6%
Total		4	19	17,4%	82,6%
Moyenne (niveau 5^{ème})		4	19	17,4%	82,6%
4^{ème}	4^{ème} 4	8	15	34,8%	65,2%
	4^{ème} 6	9	16	36%	64%

Total		17	31	35,4%	64,6%
Moyenne (niveau 4^{ème})		8,5	15,5	35,4%	64,6%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	4	9	30,7%	69,2%
	3 ^{ème} 5	3	19	13,6%	86,4%
	3 ^{ème} 6	7	15	28%	60%
Total		14	43	24,6%	75,4%
Moyenne (niveau 3^{ème})		4,7	14,3	24,1%	71,8%

Tableau 34 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°2).

2.2.1.7.8.3. Question N°8 - Proposition N°3

- A la question « Tu compares avec d'autres sites internet ? » :

- 100 % de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »					
Proposition N°3 - « Tu compares avec d'autres sites internet ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	8	10	44,4%	55,5%
	6 ^{ème} 4	11	13	45,8%	54,2%
	6 ^{ème} 7	13	9	59,1%	40,9%
Total		32	32	50%	50%
Moyenne (niveau 6^{ème})		10,7	10,7	49,8%	50,2%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	13	10	56,5%	43,5%
Total		13	10	56,5%	43,5%
Moyenne (niveau 5^{ème})		13	10	56,5%	43,5%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	17	6	73,9%	26,1%
	4 ^{ème} 6	13	12	52%	48%
Total		30	18	62,5%	37,5%
Moyenne (niveau 4^{ème})		15	9	62,9%	37,1%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	6	7	46,2%	53,8%
	3 ^{ème} 5	18	4	81,8%	18,2%
	3 ^{ème} 6	20	2	90,9%	9,1%
Total		44	13	73,3%	21,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		14,7	4,3	72,9%	27,1%

Tableau 35 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°3).

- A la question « Si oui, combien de sites ? » :

- 44,6% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 52,2% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 97,8% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 73% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

- Catégorisation des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « Si oui, combien de sites ? » :

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »	
Proposition N°3 - « Si oui, combien de sites ? »	
1 seul	
Moins de 5	
Entre 5 et 10	
Plus de 10	

Tableau 36 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°8 (Proposition N°3).

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »					
Proposition N°3 - « Si oui, combien de sites ? »					
Niveau	Classe	1 seul	Moins de 5	Entre 5 et 10	Plus de 10
		Nb de réponses			
6^{ème}	6 ^{ème} 3	1	2	1	0
	6 ^{ème} 4	2	6	0	0
	6 ^{ème} 7	1	8	0	0
Total		4	16	1	0
Moyenne (niveau 6^{ème})		1,3	5,3	0,3	0
%		19%	76,2%	4,8%	0%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	1	7	0	0
Total		1	7	0	0
Moyenne (niveau 5^{ème})		1	7	0	0
%		12,5%	87,5%	0%	0%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	0	5	2	0
	4 ^{ème} 6	0	6	1	0
Total		0	11	3	0
Moyenne (niveau 4^{ème})		0	5,5	1,5	0
%		0%	78,6%	21,4%	0%

3^{ème}	3^{ème} 3	0	4	2	0
	3^{ème} 5	1	13	0	0
	3^{ème} 6	1	15	1	0
Total		2	32	3	0
Moyenne (niveau 3^{ème})		0,6	10,6	1	0
%		5,4%	86,5%	8,1%	0%

Tableau 37 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Nombre de sites).

2.2.1.7.8.4. Question N°8 - Proposition N°4

- A la question « Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ? » :

- 100 % de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »					
Proposition N°4 - « Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux) ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6^{ème} 3	13	5	72,2%	27,8%
	6^{ème} 4	15	9	62,5%	37,5%
	6^{ème} 7	19	6	86,4%	13,6%
Total		47	20	73,7%	26,3%
Moyenne (niveau 6^{ème})		15,6	6,6	24,2%	26,3%
5^{ème}	5^{ème} 8	22	1	95,6%	4,4%
Total		22	1	95,6%	4,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		22	1	95,6%	4,4%
4^{ème}	4^{ème} 4	23	0	100%	0%
	4^{ème} 6	25	0	100%	0%
Total		48	0	100%	0%
Moyenne (niveau 4^{ème})		24	0	50%	0%
3^{ème}	3^{ème} 3	7	6	53,8%	46,2%
	3^{ème} 5	13	9	59,1%	40,9%
	3^{ème} 6	22	3	88%	12%
Total		42	18	70%	30%

Moyenne (niveau 3^{ème})	14	6	23,3%	33%
---	----	---	-------	-----

Tableau 38 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°4).

2.2.1.7.8.5. Question N°8 - Proposition N°5

- A la question « Autre méthode » :

- 32,8% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 17,4% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 27,1% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 2,8% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

Question N°8 - « Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? »			
Proposition N°5 - « Autre méthode »			
Niveau	Classe	Nombre de réponses	% de réponses
6^{ème}	6 ^{ème} 3	6	28,6%
	6 ^{ème} 4	7	33,3%
	6 ^{ème} 7	8	38,1%
Total		21	32,8%
Moyenne (niveau 6^{ème})		7	33,3%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	4	17,4%
Total		4	17,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		4	17,4%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	8	34,8%
	4 ^{ème} 6	5	20%
Total		13	27,1%
Moyenne (niveau 4^{ème})		6,5	13,5%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	1	1,7%
	3 ^{ème} 5	1	1,7%
	3 ^{ème} 6	3	5%
Total		5	8,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		1,7	2,8%

Tableau 39 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°5).

2.2.1.7.9. Question N°9

- « *Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.* »

2.2.1.7.9.1. Question N°9 - Proposition N°1

- A la question « *Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé)* » :

- 100% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°9 - « Quand évalues-tu l'information ? »					
Proposition N°1 - « Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	18	0	100%	0%
	6 ^{ème} 4	20	4	83,3%	16,7%
	6 ^{ème} 7	21	1	95,5%	4,5%
Total		59	5	92,2%	7,8%
Moyenne (niveau 6^{ème})		19,6	1,6	92,9%	7,1%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	21	2	91,3%	8,7%
Total		21	2	91,3%	8,7%
Moyenne (niveau 5^{ème})		21	2	91,3%	8,7%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	20	3	86,9%	13,1%
	4 ^{ème} 6	23	2	92%	8%
Total		43	5	89,6%	10,4%
Moyenne (niveau 4^{ème})		21,5	2,5	44,8%	5,2%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	11	2	84,6%	15,4%
	3 ^{ème} 5	22	0	100%	0%
	3 ^{ème} 6	22	3	88%	12%
Total		55	5	91,7%	8,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		18,3	8,3	90,9%	9,1%

Tableau 40 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°1).

2.2.1.7.9.2. Question N°9 - Proposition N°2

- A la question « *Pour une information d'actualité ?* » :

- 100% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°9 - « Quand évalues-tu l'information ? »					
Proposition N°2 - « Pour une information d'actualité ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	10	8	55,6%	44,4%
	6 ^{ème} 4	9	15	37,5%	62,5%
	6 ^{ème} 7	10	12	45,5%	54,5%
Total		29	35	45,3%	54,7%
Moyenne (niveau 6^{ème})		9,6	11,7	46%	54%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	13	10	56,5%	43,5%
Total		13	10	56,5%	43,5%
Moyenne (niveau 6^{ème})		13	10	56,5%	43,5%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	20	3	86,9%	13,1%
	4 ^{ème} 6	23	2	92%	8%
Total		43	5	89,6%	10,4%
Moyenne (niveau 4^{ème})		21,5	2,5	89,45%	10,5%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	4	9	30,8%	69,2%
	3 ^{ème} 5	8	14	36,4%	63,6%
	3 ^{ème} 6	14	11	56%	44%
Total		26	34	43,3%	56,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		8,6	11,3	45,3%	56,7%

Tableau 41 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°2).

2.2.1.7.9.3. Question N°9 - Proposition N°3

- A la question « Pour un sujet de recherche personnel ? » :

- 100% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°9 - « Quand évalues-tu l'information ? »					
Proposition N°3 - « Pour un sujet de recherche personnel ? »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	8	10	44,4%	55,6%
	6 ^{ème} 4	8	16	33,3%	66,7%
	6 ^{ème} 7	6	16	27,3%	72,7%
Total		22	42	34,4%	65,6%

Moyenne (niveau 6^{ème})		7,3	14	35%	65%
5^{ème}	5^{ème} 8	14	9	60,9%	26,1%
Total		14	9	60,9%	26,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		14	9	60,9%	26,1%
4^{ème}	4^{ème} 4	12	11	52,2%	47,8%
	4^{ème} 6	9	16	36%	64%
Total		21	27	43,7%	56,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		10,5	13,5	44,2%	55,9%
3^{ème}	3^{ème} 3	5	8	30,8%	69,2%
	3^{ème} 5	8	14	36,4%	63,6%
	3^{ème} 6	10	15	56%	44%
Total		23	37	41,1%	58,9%
Moyenne (niveau 3^{ème})		7,7	12,3	45,3%	56,7%

Tableau 42 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°3).

2.2.1.7.9.4. Question N°9 - Proposition N°4

- A la question « Autre » :

- 10,9% de réponses recueillies pour le niveau 6^{ème}
- 0% de réponses recueillies pour le niveau 5^{ème}
- 6,2% de réponses recueillies pour le niveau 4^{ème}
- 3,3% de réponses recueillies pour le niveau 3^{ème}

Question N°9 - « Quand évalues-tu l'information ? »			
Proposition N°4 - « Autre »			
Niveau	Classe	Réponses recueillies (Nb)	
		Réponse apportée	Abstention
6^{ème}	6^{ème} 3	1	17
		-Une seule réponse recueillie mais négative (« rien »)	
	6^{ème} 4	2	22
		-Deux réponses recueillies mais négatives (« non » et « aucune »)	
6^{ème} 7	4	18	
	-Quatre réponses recueillies dont deux négatives (« non » et « j'ns »)		
Total		7	57
5^{ème}	5^{ème} 8	0	23
Total		0	23

4^{ème}	4^{ème}4	2	21
		<i>-Deux réponses recueillies dont une négative (« jnsp »)</i>	
	4^{ème}6	1	24
Total		3	45
3^{ème}	3^{ème}3	1	12
	3^{ème}5	1	21
		<i>-Une seule réponse recueillie mais négative (« non »)</i>	
	3^{ème}6	0	25
Total		2	58

Tableau 43 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°4).

- Catégorisations des réponses recueillies et apportées par les enquêtés à la question « Autre » :

Question N°9 - « Quand évalues-tu l'information ? »	
Proposition N°4 - « Autre »	
Catégorisations	Exemple d'énoncés langagiers
Scolaire	« Les devoirs maison »
Numérique	« Applications et Facebook »
Loisirs	« Sport »
Je ne sais pas	« Je ne sais pas »
Aucune	-

Tableau 44 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°9 (« Autre »).

2.2.1.7.10. Question N°10

- « Que fait-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition. »

2.2.1.7.10.1. Question N°10 - Proposition N°1

- A la question « On repère le ou les auteurs de cette information » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°1 - « On repère le ou les auteurs de cette information »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6^{ème} 3	10	5	3	55,6%	27,8%	16,7%
	6^{ème} 4	8	10	6	33,3%	41,7%	25%
	6^{ème} 7	12	4	6	54,5%	18,2%	27,3%
Total		30	19	15	46,9%	29,7%	23,4%
Moyenne (niveau 6^{ème})		10	6,3	5	47,8%	29,2%	23%
5^{ème}	5^{ème} 8	7	9	7	30,4%	39,1%	30,4%
Total		7	9	7	30,4%	39,1%	30,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		7	9	7	30,4%	39,1%	30,4%
4^{ème}	4^{ème} 4	6	14	3	26,1%	60,9%	13%
	4^{ème} 6	14	4	7	56%	16%	28%
Total		20	18	10	41,7%	37,5%	20,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		10	9	5	41,1%	38,4%	20,5%
3^{ème}	3^{ème} 3	7	2	4	53,8%	15,4%	30,8%
	3^{ème} 5	10	4	8	45,5%	18,2%	36,4%
	3^{ème} 6	9	8	8	36%	32%	32%
Total		26	14	20	43,3%	23,3%	33,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		8,7	4,7	6,7	45,1%	21,9%	33%

Tableau 45 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°1).

2.2.1.7.10.2. Question N°10 - Proposition N°2

- A la question « On repère et on lit le titre de la page internet visitée » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°2 - « On repère et on lit le titre de la page internet visitée »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6^{ème} 3	14	2	2	77,8%	11,1%	11,1%
	6^{ème} 4	17	3	4	70,8%	12,5%	16,7%
	6^{ème} 7	14	2	6	63,6%	9,1%	27,3%
Total		45	7	12	70,3%	10,9%	18,8%

Moyenne (niveau 6^{ème})		15	2,3	4	70,7%	10,9%	18,4%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	18	2	3	78,3%	8,7%	13%
Total		18	2	3	78,3%	8,7%	13%
Moyenne (niveau 6^{ème})		18	2	3	78,3%	8,7%	13%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	17	3	3	74%	13%	13%
	4 ^{ème} 6	17	5	3	68%	20%	12%
Total		34	8	6	71%	16,7%	12,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		17	4	3	71%	16,5%	12,5%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	8	3	2	61,5%	23,1%	15,4%
	3 ^{ème} 5	14	4	4	63,6%	18,2%	18,2%
	3 ^{ème} 6	16	6	3	64%	24%	12%
Total		38	13	9	63,3%	21,7%	15%
Moyenne (niveau 3^{ème})		12,7	4,3	3	63%	21,8%	15,2%

Tableau 46 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°2).

2.2.1.7.10.3. Question N°10 - Proposition N°3

- A la question « On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°3 - « On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	8	9	1	44,4%	50%	5,6%
	6 ^{ème} 4	9	7	8	37,5%	29,2%	33,3%
	6 ^{ème} 7	9	5	8	40,9%	22,7%	36,4%
Total		26	21	17	40,6%	32,8%	26,6%
Moyenne (niveau 6^{ème})		8,7	7	5,7	41%	33,9%	25,1%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	10	4	9	43,5%	17,4%	39,1%
Total		10	4	9	43,5%	17,4%	39,1%
Moyenne (niveau 5^{ème})		10	4	9	43,5%	17,4%	39,1%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	15	5	3	65,3%	21,7%	13%
	4 ^{ème} 6	14	7	4	56%	28%	16%
Total		29	12	7	60,4%	12%	14,6%
Moyenne (niveau 4^{ème})		14,5	6	3,5	60,6%	24,8%	14,5%

3^{ème}	3^{ème} 3	7	4	2	61,5%	23,1%	15,4%
	3^{ème} 5	11	3	8	63,6%	18,2%	18,2%
	3^{ème} 6	15	5	5	64%	24%	12%
Total		33	12	15	55%	20%	25%
Moyenne (niveau 3^{ème})		11	4	5	63,1%	21,7%	15,2%

Tableau 47 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°3).

2.2.1.7.10.4. Question N°10 - Proposition N°4

- A la question « On vérifie que le nom du site internet est sérieux » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°4 - « On vérifie que le nom du site internet est sérieux »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6^{ème} 3	12	3	3	66,7%	16,7%	16,7%
	6^{ème} 4	17	5	2	70,8%	20,8%	8,3%
	6^{ème} 7	11	3	8	50%	13,6%	36,4%
Total		40	11	13	62,5%	17,2%	20,3%
Moyenne (niveau 6^{ème})		8,7	7	5,7	41%	33,9%	25,1%
5^{ème}	5^{ème} 8	15	6	2	65,2%	26,1%	8,7%
Total		15	6	2	65,2%	26,1%	8,7%
Moyenne (niveau 5^{ème})		15	6	2	65,2%	26,1%	8,7%
4^{ème}	4^{ème} 4	17	3	3	74%	13%	13%
	4^{ème} 6	15	8	2	60%	32%	8%
Total		32	11	5	66,7%	23%	43,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		16	5,5	2,5	67%	22,5%	10,5%
3^{ème}	3^{ème} 3	9	1	3	69,2%	7,7%	23,1%
	3^{ème} 5	10	4	8	45,5%	18,2%	36,4%
	3^{ème} 6	18	3	4	72%	12%	16%
Total		37	8	15	61,7%	13,3%	25%
Moyenne (niveau 3^{ème})		12,3	2,7	5	62,2%	12,6%	25,2%

Tableau 48 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°4).

2.2.1.7.10.5. Question N°10 - Proposition N°5

- A la question « On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°5 - « On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	14	0	4	77,8%	0%	22,2%
	6 ^{ème} 4	14	5	5	58,3%	20,8%	20,8%
	6 ^{ème} 7	20	0	2	90,9%	0%	9,1%
Total		48	5	11	75%	7,8%	17,2%
Moyenne (niveau 6^{ème})		16	1,7	3,7	75,7%	6,9%	17,4%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	12	4	7	52,2%	17,4%	30,4%
Total		12	4	7	52,2%	17,3%	30,2%
Moyenne (niveau 5^{ème})		12	4	4	52,2%	17,4%	30,4%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	16	5	2	69,6%	21,7%	8,7%
	4 ^{ème} 6	21	3	1	84%	12%	4%
Total		37	8	3	77,1%	16,6%	6,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		18,5	4	1,5	76,8%	16,8%	6,4%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	10	1	2	76,9%	7,7%	15,4%
	3 ^{ème} 5	17	2	3	45,5%	18,2%	36,4%
	3 ^{ème} 6	19	2	4	76%	8%	16%
Total		46	5	9	76,7%	8,3%	15%
Moyenne (niveau 3^{ème})		12,3	2,7	5	66,1%	11,3%	22,6%

Tableau 49 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°5).

2.2.1.7.10.6. Question N°10 - Proposition N°6

- A la question « On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »			
Proposition N°6 - « On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose »			
Niveau	Classe	Nombre de réponses	% de réponses

		<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>JNSP</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>JNSP</i>
6^{ème}	6 ^{ème} 3	13	2	3	72,2%	11,1%	16,7%
	6 ^{ème} 4	17	2	5	70,8%	8,3%	20,8%
	6 ^{ème} 7	17	2	3	77,3%	9,1%	13,6%
Total		47	6	11	73,4%	9,4%	17,2%
Moyenne (niveau 6^{ème})		15,7	2	3,7	73,4%	9,5%	17,1%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	19	3	1	82,6%	13,1%	4,3%
	Total	19	3	1	82,6%	13,1%	4,3%
Moyenne (niveau 5^{ème})		19	3	1	82,6%	13,1%	4,3%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	21	1	1	91,4%	4,3%	4,3%
	4 ^{ème} 6	21	1	3	84%	4%	12%
Total		42	2	4	87,5%	4,2%	8,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		21	1	2	87,7%	4,1%	8,2%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	11	1	1	84,6%	7,7%	7,7%
	3 ^{ème} 5	19	1	2	88%	4%	8%
	3 ^{ème} 6	22	1	2	86,4%	4,5%	9,1%
Total		52	3	5	86,7%	5%	8,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		17,3	1	1,7	86,3%	5,4%	8,3%

Tableau 50 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°6).

2.2.1.7.10.7. Question N°10 - Proposition N°7

- A la question « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°7 - « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6 ^{ème} 3	14	1	3	77,8%	5,6%	16,7%
	6 ^{ème} 4	18	3	3	75%	12,5%	12,5%
	6 ^{ème} 7	16	2	4	72,7%	9,1%	18,2%
Total		48	6	10	75%	9,4%	15,6%
Moyenne (niveau 6^{ème})		16	2	3,3	75,2%	9%	15,8%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	17	3	3	74%	13%	13%
Total		17	3	3	74%	13%	13%

Moyenne (niveau 6^{ème})		17	3	3	74%	13%	13%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	20	1	2	87%	4,3%	8,7%
	4 ^{ème} 6	18	2	5	72%	8%	20%
Total		38	3	7	79,2%	6,2%	14,6%
Moyenne (niveau 4^{ème})		19	1,5	3,5	79,6%	6,1%	14,3%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	11	1	1	84,6%	7,7%	7,7%
	3 ^{ème} 5	19	1	2	88%	4%	8%
	3 ^{ème} 6	22	1	2	86,4%	4,5%	9,1%
Total		52	3	5	86,7%	5%	8,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		17,3	1	1,7	86,3%	5,4%	8,3%

Tableau 51 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°7).

2.2.1.7.10.8. Question N°10 - Proposition N°8

- A la question « On vérifie que l'orthographe est correcte » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°8 - « On vérifie que l'orthographe est correcte »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6 ^{ème} 3	11	6	1	61,1%	33,3%	5,6%
	6 ^{ème} 4	12	8	4	50%	33,3%	16,7%
	6 ^{ème} 7	11	8	3	50%	36,4%	13,6%
Total		34	22	8	53,1%	34,4%	12,5%
Moyenne (niveau 6^{ème})		11,3	7,3	2,6	53,7%	34,3%	12%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	11	8	4	47,8%	34,8%	17,4%
Total		11	8	4	47,8%	34,8%	17,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		11	8	4	47,8%	34,8%	17,4%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	8	12	3	34,8%	52,2%	13%
	4 ^{ème} 6	13	10	2	52%	40%	8%
Total		21	22	5	43,7%	45,8%	10,5%
Moyenne (niveau 4^{ème})		10,5	11	2,5	43,4%	46,1%	10,5%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	6	6	1	46,2%	46,2%	7,7%
	3 ^{ème} 5	15	6	1	68,2%	27,3%	4,5%
	3 ^{ème} 6	12	8	5	48%	32%	20%

Total	33	20	7	55%	33,3%	11,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})	11	6,7	2,3	54,1%	35,2%	10,7%

Tableau 52 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°8).

2.2.1.7.10.9. Question N°10 - Proposition N°9

- A la question « On vérifie que l'information est toujours d'actualité » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°9 - « On vérifie que l'information est toujours d'actualité »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6 ^{ème} 3	7	7	4	38,9%	38,9%	22,2%
	6 ^{ème} 4	11	3	10	45,8%	12,5%	41,7%
	6 ^{ème} 7	11	5	6	50%	22,7%	27,3%
Total		29	15	20	45,3%	23,4%	31,3%
Moyenne (niveau 6^{ème})		9,7	5	6,7	44,9%	24,7%	30,4%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	12	5	6	52,2%	21,7%	26,1%
Total		12	5	6	52,2%	21,7%	26,1%
Moyenne (niveau 5^{ème})		12	5	6	52,2%	21,7%	26,1%
4^{ème}	4 ^{ème}	13	3	7	56,5%	13,1%	30,4%
	4 ^{ème}	15	5	5	60%	20%	20%
Total		28	8	12	58,3%	16,7%	25%
Moyenne (niveau 4^{ème})		14	4	6	58,3%	16,5%	25,2%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	12	0	1	92,3%	0%	7,7%
	3 ^{ème} 5	13	5	4	59,1%	22,7%	18,2%
	3 ^{ème} 6	11	7	7	44%	28%	28%
Total		36	12	12	60%	20%	20%
Moyenne (niveau 3^{ème})		12	4	4	65,1%	16,9%	18%

Tableau 53 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°9).

2.2.1.7.10.10. Question N°10 - Proposition N°10

- A la question « On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°10 - « On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6 ^{ème} 3	8	4	6	44,4%	22,2%	33,3%
	6 ^{ème} 4	11	2	11	45,8%	8,3%	45,8%
	6 ^{ème} 7	9	7	6	40,9%	31,8%	27,3%
Total		28	13	23	43,8%	20,3%	35,9%
Moyenne (niveau 6^{ème})		9,3	4,3	7,7	43,7%	20,8%	35,5%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	7	8	8	30,4%	34,8%	34,8%
Total		7	8	8	30,4%	34,8%	34,8%
Moyenne (niveau 5^{ème})		7	8	8	30,4%	34,8%	34,8%
4^{ème}	4 ^{ème}	10	9	4	43,5%	39,1%	17,4%
	4 ^{ème}	4	7	14	16%	28%	56%
Total		14	16	18	29,2%	33,3%	37,5%
Moyenne (niveau 4^{ème})		7	8	9	29,7%	33,6%	36,7%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	2	3	8	15,4%	23,1%	61,5%
	3 ^{ème} 5	5	9	8	22,7%	40,9%	36,4%
	3 ^{ème} 6	9	8	8	36%	32%	32%
Total		16	20	24	26,7%	33,3%	40%
Moyenne (niveau 3^{ème})		5,3	6,7	8	24,7%	32%	43,3%

Tableau 54 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°10).

2.2.1.7.10.11. Question N°10 - Proposition N°11

- A la question « On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°11 - « On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6^{ème}	6 ^{ème} 3	7	10	1	38,9%	55,6%	5,6%
	6 ^{ème} 4	11	8	5	45,8%	33,3%	20,8%
	6 ^{ème} 7	12	5	5	54,5%	22,7%	22,7%
Total		30	23	11	46,9%	35,9%	17,2%

Moyenne (niveau 6^{ème})		10	7,6	3,7	46,4%	37,2%	16,4%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	7	11	5	30,4%	47,8%	21,7%
Total		7	11	5	30,4%	47,8%	21,7%
Moyenne (niveau 5^{ème})		7	11	5	30,4%	47,8%	21,7%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	9	10	4	39,1%	43,5%	17,4%
	4 ^{ème} 6	4	15	6	16%	60%	24%
Total		13	25	10	27,1%	52,1%	20,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		6,5	5	5	27,5%	51,8%	20,7%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	3	8	2	23,1%	61,5%	15,4%
	3 ^{ème} 5	5	12	5	22,7%	54,5%	22,7%
	3 ^{ème} 6	7	11	7	28%	44%	28%
Total		15	31	14	25%	51,7%	23,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		5	10,3	4,7	24,6%	53,3%	22,1%

Tableau 55 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°11).

2.2.1.7.10.12. Question N°10 - Proposition N°12

- A la question « On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°12 - « On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	4	7	7	22,2%	38,9%	38,9%
	6 ^{ème} 4	12	7	5	50%	29,2%	20,8%
	6 ^{ème} 7	4	10	8	18,2%	59,1%	22,7%
Total		20	24	20	31,2%	37,6%	31,2%
Moyenne (niveau 6^{ème})		4	11,3	4,7	30,1%	42,4%	27,5%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	6	8	9	26,1%	34,8%	39,1%
Total		6	8	9	26,1%	34,8%	39,1%
Moyenne (niveau 5^{ème})		6	8	9	26,1%	34,8%	39,1%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	12	7	4	52,2%	30,4%	17,4%
	4 ^{ème} 6	11	9	5	44%	36%	20%
Total		23	16	9	47,9%	33,3%	18,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		11,5	8	4,5	48,1%	33,2%	18,7%

3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	1	9	3	7,7%	69,2%	23,1%
	3 ^{ème} 5	4	13	5	18,2%	59,1%	22,7%
	3 ^{ème} 6	7	12	6	28%	48%	24%
Total		12	34	14	20%	56,7%	23,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		4	11,3	4,7	18%	58,7%	23,3%

Tableau 56 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°12).

2.2.1.7.10.13. Question N°10 - Proposition N°13

- A la question « On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°13 - « On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	5	5	8	27,8%	27,8%	44,4%
	6 ^{ème} 4	7	8	9	29,2%	33,3%	37,5%
	6 ^{ème} 7	13	5	4	59,1%	22,7%	18,2%
Total		25	18	21	39,1%	28,1%	32,8%
Moyenne (niveau 6^{ème})		8,3	6	7	38,6%	28%	33,4%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	15	5	3	65,2%	21,7%	13,1%
Total		15	5	3	65,2%	21,7%	13,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		15	5	3	65,2%	21,7%	13,1%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	12	7	4	52,2%	30,4%	17,4%
	4 ^{ème} 6	11	9	5	44%	36%	20%
Total		23	16	9	47,9%	33,3%	18,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		11,5	8	4,5	48,1%	33,2%	18,7%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	5	3	5	38,5%	23,1%	38,5%
	3 ^{ème} 5	3	11	8	13,6%	50%	36,4%
	3 ^{ème} 6	8	10	7	32%	40%	28%
Total		16	24	20	26,7%	40%	33,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		5,3	8	6,7	28%	37,7%	34,3%

Tableau 57 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°13).

2.2.1.7.10.14. Question N°10 - Proposition N°14

- A la question « On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°10 - « Que fait-on pour évaluer l'information... ? »							
Proposition N°14 - « On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité »							
Niveau	Classe	Nombre de réponses			% de réponses		
		Oui	Non	JNSP	Oui	Non	JNSP
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	6	7	5	33,3%	38,9%	27,8%
	6 ^{ème} 4	9	4	11	37,5%	16,7%	45,8%
	6 ^{ème} 7	6	7	9	27,3%	31,8%	40,9%
Total		21	18	25	32,8%	28,1%	39,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		7	6	8,3	32,7%	29,1%	38,2%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	2	9	12	8,7%	39,1%	52,2%
Total		2	9	12	8,7%	39,1%	52,2%
Moyenne (niveau 5^{ème})		2	9	12	8,7%	39,1%	52,2%
4 ^{ème}	4 ^{ème}	11	4	8	47,8%	17,4%	34,8%
	4 ^{ème}	4	9	12	16%	36%	48%
Total		15	13	20	31,2%	27,1%	41,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		7,5	6,5	10	31,9%	26,7%	41,4%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	4	6	3	30,8%	46,2%	23,1%
	3 ^{ème} 5	9	1	12	40,9%	4,5%	54,5%
	3 ^{ème} 6	7	7	11	28%	28%	44%
Total		20	14	26	33,3%	23,3%	43,4%
Moyenne (niveau 3^{ème})		6,7	4,7	8,7	33,2%	26,2%	40,5%

Tableau 58 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°14).

2.2.1.7.11. Question N°11

- « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition. »

2.2.1.7.11.1. Question N°11 - Proposition N°1

- A la proposition « *Le professeur de technologie* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°1 - « Le professeur de technologie »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	18	0	100%	0%
	6 ^{ème} 4	19	5	79,2%	20,8%
	6 ^{ème} 7	16	6	72,7%	27,3%
Total		53	11	82,8%	17,2%
Moyenne (niveau 6^{ème})		17,6	3,7%	83,9%	16,1%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	14	9	60,8%	39,2%
Total		14	9	60,8%	39,2%
Moyenne (niveau 5^{ème})		14	9	60,8%	39,2%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	21	2	91,3%	8,7%
	4 ^{ème} 6	20	5	80%	20%
Total		41	7	85,4%	14,6%
Moyenne (niveau 4^{ème})		20,5	2,3	85,6%	14,4%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	9	4	69,2%	30,8%
	3 ^{ème} 5	21	1	95,4%	4,6%
	3 ^{ème} 6	19	6	76%	24%
Total		49	11	81,6%	18,4%
Moyenne (niveau 3^{ème})		16,3	3,6	80,2%	19,8%

Tableau 59 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°1).

2.2.1.7.11.2. Question N°11 - Proposition N°2

- A la proposition « *Le professeur d'éducation physique et sportive* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°2 - « Le professeur d'éducation physique et sportive »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	2	16	11,1%	88,9%

	6 ^{ème} 4	3	21	12,5%	87,5%
	6 ^{ème} 7	2	20	9,1%	90,9%
Total		7	57	10,9%	89,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		2,3	19	10,9%	89,1%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	2	21	8,7%	91,3%
Total		2	21	8,7%	91,3%
Moyenne (niveau 5^{ème})		2	21	8,7%	91,3%
4 ^{ème}	4 ^{ème} 4	0	23	0%	100%
	4 ^{ème} 6	0	25	0%	100%
Total		0	48	0%	100%
Moyenne (niveau 4^{ème})		0	24	0%	50%
3 ^{ème}	3 ^{ème} 3	3	10	23,1%	76,9%
	3 ^{ème} 5	2	20	9,1%	90,9%
	3 ^{ème} 6	3	22	12%	88%
Total		8	52	13,3%	86,6%
Moyenne (niveau 3^{ème})		2,6	17,3	14,7%	85,3%

Tableau 60 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°2).

2.2.1.7.11.3. Question N°11 - Proposition N°3

- A la proposition « Le professeur de français » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°3 - « Le professeur de français »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6 ^{ème}	6 ^{ème} 3	9	9	50%	50%
	6 ^{ème} 4	15	9	62,5%	37,5%
	6 ^{ème} 7	13	9	59,1%	40,9%
Total		37	27	57,8%	42,2%
Moyenne (niveau 6^{ème})		12,3	9	57,2%	42,8%
5 ^{ème}	5 ^{ème} 8	13	10	56,5%	43,5%
Total		13	10	56,5%	43,5%
Moyenne (niveau 5^{ème})		13	10	56,5%	43,5%
	4 ^{ème} 4	13	10	56,5%	43,5%

4^{ème}	4^{ème} 6	16	9	64%	36%
Total		29	19	60,4%	39,6%
Moyenne (niveau 4^{ème})		14,5	9,5	60,3%	39,7%
3^{ème}	3^{ème} 3	5	8	38,5%	61,5%
	3^{ème} 5	14	8	63,6%	36,4%
	3^{ème} 6	16	9	64%	36%
Total		35	25	58,3%	41,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		11,6	8,3	55,4%	44,6%

Tableau 61 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°3).

2.2.1.7.11.4. Question N°11 - Proposition N°4

- A la proposition « Le professeur d'anglais » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°4 - « Le professeur d'anglais »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6^{ème} 3	6	12	33,3%	66,7%
	6^{ème} 4	5	19	20,8%	79,2%
	6^{ème} 7	4	18	18,2%	81,8%
Total		15	49	23,4%	76,6%
Moyenne (niveau 6^{ème})		5	16,3	24,1%	75,9%
5^{ème}	5^{ème} 8	6	17	26,1%	73,9%
Total		6	17	26,1%	73,9%
Moyenne (niveau 5^{ème})		6	17	26,1%	73,9%
4^{ème}	4^{ème} 4	5	18	21,7%	78,3%
	4^{ème} 6	7	18	28%	72%
Total		12	36	25%	75%
Moyenne (niveau 4^{ème})		6	18	24,8%	75,1%
3^{ème}	3^{ème} 3	4	9	30,8%	69,2%
	3^{ème} 5	3	19	13,6%	86,4%
	3^{ème} 6	11	14	44%	56%
Total		18	42	30%	70%
Moyenne (niveau 3^{ème})		6	14	29,5%	70,5%

Tableau 62 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°4).

2.2.1.7.11.5. Question N°11 - Proposition N°5

- A la proposition « Le professeur documentaliste » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°5 - « Le professeur documentaliste »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	16	2	88,9%	11,1%
	6 ^{ème} 4	22	2	91,7%	8,3%
	6 ^{ème} 7	20	2	90,9%	9,1%
Total		58	6	90,5%	9,5%
Moyenne (niveau 6^{ème})		19,3	2	90,5%	9,5%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	22	1	95,6%	4,4%
Total		22	1	95,6%	4,4%
Moyenne (niveau 5^{ème})		22	1	95,6%	4,4%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	17	6	73,9%	26,1%
	4 ^{ème} 6	23	2	92%	8%
Total		40	8	83,3%	16,7%
Moyenne (niveau 4^{ème})		20	4	82,9%	17,1%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	9	4	69,2%	30,8%
	3 ^{ème} 5	21	1	95,4%	4,6%
	3 ^{ème} 6	23	2	92%	8%
Total		53	7	88,3%	11,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		17,6	2,3	85,5%	14,5%

Tableau 63 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°5).

2.2.1.7.11.6. Question N°11 - Proposition N°6

- A la proposition « Le professeur d'espagnol » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°6 - « Le professeur d'espagnol »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	4	14	22,2%	77,8%
	6 ^{ème} 4	3	21	12,5%	87,5%
	6 ^{ème} 7	1	21	4,8%	95,2%
Total		8	56	12,5%	87,5%
Moyenne (niveau 6^{ème})		2,6	18,7	13,2%	86,8%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	4	19	17,4%	82,6%
Total		4	19	17,4%	82,6%
Moyenne (niveau 5^{ème})		4	19	17,4%	82,6%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	6	17	26,1%	73,9%
	4 ^{ème} 6	4	21	16%	84%
Total		10	38	20,8%	79,2%
Moyenne (niveau 4^{ème})		5	19	21%	79%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	1	12	7,7%	92,3%
	3 ^{ème} 5	2	20	9,1%	90,9%
	3 ^{ème} 6	4	21	16%	84%
Total		7	53	11,7%	88,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		2,3	17,7	10,9%	89,1%

Tableau 64 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°6).

2.2.1.7.11.7. Question N°11 - Proposition N°7

- A la proposition « Le professeur d'histoire-géographie » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°7 - « Le professeur d'histoire-géographie »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	6	12	33,3%	66,7%
	6 ^{ème} 4	9	15	37,5%	62,5%
	6 ^{ème} 7	12	10	54,5%	45,5%
Total		27	37	42,2%	57,8%

Moyenne (niveau 6^{ème})		9	12,3	41,8%	58,2%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	8	15	34,8%	65,2%
Total		8	15	34,8%	65,2%
Moyenne (niveau 5^{ème})		8	15	34,8%	65,2%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	8	15	34,8%	65,2%
	4 ^{ème} 6	13	12	52%	48%
Total		21	27	43,7%	56,3%
Moyenne (niveau 4^{ème})		10,5	13,5	43,4%	56,6%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	2	11	15,4%	84,6%
	3 ^{ème} 5	12	10	54,5%	45,5%
	3 ^{ème} 6	13	12	52%	48%
Total		27	33	45%	55%
Moyenne (niveau 3^{ème})		9	11	40,6%	59,4%

Tableau 65 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°7).

2.2.1.7.11.8. Question N°11 - Proposition N°8

- A la proposition « Le professeur de sciences de la vie et de la terre » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°8 - « Le professeur de sciences de la vie et de la terre »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	9	9	50%	50%
	6 ^{ème} 4	11	13	45,8%	54,2%
	6 ^{ème} 7	8	14	36,4%	63,6%
Total		28	36	43,7%	56,3%
Moyenne (niveau 6^{ème})		9,3	12	44,1%	55,9%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	11	12	47,8%	52,2%
Total		11	12	47,8%	52,2%
Moyenne (niveau 5^{ème})		11	12	47,8%	52,2%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	10	13	43,5%	56,5%
	4 ^{ème} 6	8	17	32%	68%
Total		18	30	37,5%	62,5%
Moyenne (niveau 4^{ème})		9	15	37,7%	62,3%

3^{ème}	3^{ème} 3	3	10	23,1%	76,9%
	3^{ème} 5	9	13	40,9%	59,1%
	3^{ème} 6	10	15	40%	60%
Total		22	38	36,7%	65,3%
Moyenne (niveau 3^{ème})		7,3	12,6	34,7%	65,3%

Tableau 66 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°8).

2.2.1.7.11.9. Question N°11 - Proposition N°9

- A la proposition « Le professeur d'allemand » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°9 - « Le professeur d'allemand »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6^{ème} 3	4	14	22,2%	77,8%
	6^{ème} 4	3	21	12,5%	87,5%
	6^{ème} 7	0	22	0%	100%
Total		7	57	10,9%	89,1%
Moyenne (niveau 6^{ème})		2,3	19	11,6%	88,4%
5^{ème}	5^{ème} 8	3	20	13%	87%
Total		3	20	13%	87%
Moyenne (niveau 5^{ème})		3	20	13%	87%
4^{ème}	4^{ème} 4	1	22	4,3%	95,7%
	4^{ème} 6	2	23	8%	92%
Total		3	45	6,2%	93,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		1,5	22,5	6,1%	93,9%
3^{ème}	3^{ème} 3	0	13	0%	100%
	3^{ème} 5	2	20	9,1%	90,9%
	3^{ème} 6	3	22	12%	88%
Total		5	55	8,3%	91,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		1,6	18,3	7%	93%

Tableau 67 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°9).

2.2.1.7.11.10. Question N°11 - Proposition N°10

- A la proposition « *Le professeur d'arts plastiques* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

QUESTION N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°10 - « Le professeur d'arts plastiques »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	2	16	11,1%	88,9%
	6 ^{ème} 4	4	20	16,7%	83,3%
	6 ^{ème} 7	2	20	9,1%	90,9%
Total		8	56	12,5%	87,5%
Moyenne (niveau 6^{ème})		2,6	18,6	12,3%	87,7%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	2	21	8,7%	91,3%
Total		2	21	8,7%	91,3%
Moyenne (niveau 5^{ème})		2	21	8,7%	91,3%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	2	21	8,7%	91,3%
	4 ^{ème} 6	1	24	4%	96%
Total		3	45	6,2%	93,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		1,5	22,5	6,3%	93,7%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	1	12	7,7%	92,3%
	3 ^{ème} 5	8	14	36,4%	63,6%
	3 ^{ème} 6	6	19	24%	76%
Total		15	45	25%	75%
Moyenne (niveau 3^{ème})		5	15	22,7%	77,3%

Tableau 68 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°10).

2.2.1.7.11.11. Question N°11 - Proposition N°11

- A la proposition « *Le professeur de mathématiques* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

Question N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »			
Proposition N°11 - « Le professeur de mathématiques »			
Niveau	Classe	Nombre de réponses	% de réponses

		<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
6^{ème}	6 ^{ème} 3	8	10	44,4%	55,6%
	6 ^{ème} 4	7	17	29,2%	70,8%
	6 ^{ème} 7	7	15	31,8%	68,2%
Total		22	42	34,4%	65,6%
Moyenne (niveau 6^{ème})		7,3	14	35,1%	64,9%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	7	16	30,4%	69,6%
Total		7	16	30,4%	69,6%
Moyenne (niveau 5^{ème})		7	16	30,4%	69,6%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	3	20	13%	87%
	4 ^{ème} 6	4	21	16%	84%
Total		7	41	14,6%	85,4%
Moyenne (niveau 4^{ème})		3,5	20,5	14,5%	85,5%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	2	11	15,4%	84,6%
	3 ^{ème} 5	8	14	36,4%	63,6%
	3 ^{ème} 6	13	12	52%	48%
Total		23	37	38,3%	61,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		7,7	12,3	34,6%	65,4%

Tableau 69 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°11).

2.2.1.7.11.12. Question N°11 - Proposition N°12

- A la proposition « *Le professeur de sciences physiques* » :

- 100% de réponses recueillies pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}

QUESTION N°11 - « Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? »					
Proposition N°12 - « Le professeur de sciences physiques »					
Niveau	Classe	Nombre de réponses		% de réponses	
		Oui	Non	Oui	Non
6^{ème}	6 ^{ème} 3	8	10	44,4%	55,6%
	6 ^{ème} 4	6	18	25%	75%
	6 ^{ème} 7	6	18	27,3%	72,7%
Total		20	44	31,2%	68,8%
Moyenne (niveau 6^{ème})		6,7	14,7	32,2%	67,8%
5^{ème}	5 ^{ème} 8	7	16	30,4%	69,6%
Total		7	16	30,4%	69,6%

Moyenne (niveau 5^{ème})		7	16	30,4%	69,6%
4^{ème}	4 ^{ème} 4	4	19	17,4%	82,6%
	4 ^{ème} 6	10	15	40%	60%
Total		14	34	29,2%	70,8%
Moyenne (niveau 4^{ème})		7	17	28,7%	71,3%
3^{ème}	3 ^{ème} 3	4	9	30,7%	69,3%
	3 ^{ème} 5	13	9	59,1%	40,9%
	3 ^{ème} 6	15	10	60%	40%
Total		32	28	53,3%	46,7%
Moyenne (niveau 3^{ème})		10,6	9,3	49,9%	50,1%

Tableau 70 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°12).

2.2.2. Délimiter le « curriculum réalisé » par les professeurs documentalistes

Le dernier objectif de notre étude relève du traitement pédagogique de l'évaluation de l'information par les professeurs documentalistes (objectif 3) et par conséquent de la délimitation du « curriculum réalisé » des professionnels relatif à cette notion. L'étude du « curriculum réalisé de l'information-documentation »²⁹⁹ initiée dans la période de juillet et août 2015 par Pascal Duplessis³⁰⁰ se propose « de regarder de plus près à quoi [correspondent les] savoirs enseignés afin de pouvoir dégager [...] le « curriculum réalisé » des professeurs documentalistes »³⁰¹. En effet, ce dernier souligne que « depuis les années 1970, les responsables des centres de documentation et d'information (CDI) forment les élèves à la maîtrise de l'information. Mais c'est à partir de la création du CAPES en 1989 que les professeurs documentalistes se sont interrogés sur la nature précise de leurs contenus d'enseignement. Progressivement, ils ont pris conscience de l'importance qu'il y avait à rapprocher la focale sur les objets et les phénomènes informationnels eux-mêmes plutôt que sur les seules pratiques de recherche et de traitement de l'information. Ce passage des objets de maîtrise à des objets d'étude s'accompagne d'un renouveau de la didactique et ouvre la voie

²⁹⁹ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... ». Diaporama de la conférence. 10^{ème} Congrès de la FADBEN. 9, 10, 11 octobre 2015, Limoges. In : *Les Trois Couronnes*.

Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-diaporama-de-la-conference-10e-congres-de-la-fadben-2015>

³⁰⁰ Pascal Duplessis est co-responsable du Master MEEF Documentation à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Angers.

³⁰¹ Duplessis, Pascal. *Op.cit.*

à un troisième volet de la matrice disciplinaire de l'information-documentation »³⁰². Dans la lignée de Pascal Duplessis, nous tenterons de cerner les « *savoirs enseignés* » relevant de l'évaluation de l'information bien que « *la matière information-documentation n'a[it] jamais fait l'objet [comme nous l'avons vu au sein du cadre théorique] d'une transposition didactique dite « externe », c'est-à-dire d'une transformation maîtrisée et institutionnalisée de ces savoirs en contenus à enseigner (notions scolaires) à l'École* »³⁰³.

Dans cette perspective, nous présenterons en premier lieu la méthodologie de recherche utilisée afin de répondre à l'objectif 3 du présent mémoire avant d'avancer les résultats bruts obtenus sous forme de tableaux synthétiques.

2.2.2.1. Constitution et critères de sélection du corpus d'étude

Notre corpus d'étude découle directement des travaux de Pascal Duplessis. Ce dernier a en effet recensé près d'un millier de documents ou « *fiches pédagogiques* » disponibles sur le web et désignées comme telles. Mais seulement « *quatre cents fiches [...] ont pu être retenues [ce qui représente] environ un tiers des ressources existantes* ». Son analyse des contenus déclaratifs de ces 400 fiches pédagogiques a conduit à la mise en évidence de « *10 thèmes organisateurs de l'Information-documentation* »³⁰⁴. Il convient désormais d'apporter des précisions relatives au matériau d'étude, à savoir les fiches pédagogiques ainsi qu'aux critères de sélection de ces dernières.

La fiche pédagogique a constitué le matériau de l'étude de Pascal Duplessis. Elle relève dans certain cas d'un « *compte-rendu de séances réalisées* » et par conséquent d'« *une simple représentation* » et il peut donc exister de « *nombreuses distorsions [...] entre le déclaré et le réalisé* ». De plus, il convient de souligner que « *les contraintes éditoriales [...] imposent [lors de leur publication en ligne] un format comportant des conventions et des obligations* »³⁰⁵. Néanmoins, les fiches pédagogiques constituent un matériau inexorablement plus pertinent qu'une enquête auprès des professeurs documentalistes car elles « *se révèlent être des vecteurs de l'acculturation didactique, le creuset où la profession donne consistance à son mandat*

³⁰² *Ibid.*

³⁰³ *Ibid.*

³⁰⁴ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... ». Diaporama de la conférence. 10^{ème} Congrès de la FADBEN. 9, 10, 11 octobre 2015, Limoges. In : *Les Trois Couronnes*. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-diaporama-de-la-conference-10e-congres-de-la-fadben-2015>

³⁰⁵ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... : Le « curriculum réalisé » de l'Information-documentation ». Communication au 10^{ème} Congrès de la FADBEN. Bordeaux, octobre 2015. En cours de publication.

pédagogique ». La sélection par Pascal Duplessis du corpus de 400 fiches pédagogiques afin de mener son étude relative, comme nous l'avons précédemment rappelé, au « *curriculum* » *réalisé de l'information-documentation* » relèvent de trois principaux critères :

- « *Le format de connaissance* » permettant de différencier les situations d'enseignement-apprentissage à « *portée utilitaire* » (savoirs procéduraux, maîtrise d'une méthode, d'un outil ou encore exploitation d'une ressource) et celles relevant de « *l'étude et [de] la compréhension* » (savoirs déclaratifs). Seules les dernières, axées sur les objets informationnels, ont été sélectionnées. A cela s'ajoute l'élimination du corpus les « *fiches orientées exclusivement sur le développement des attitudes ou sur des objets n'appartenant pas au domaine* »³⁰⁶ (« *promotion de la lecture* » ou encore « *le renforcement des politiques éducatives* »).
- « *La forme* » des fiches pédagogiques autorisant l'élimination des fiches incomplètes et donc la conservation de celles « *jugées suffisamment complètes, c'est-à-dire comportant au minimum des données sur le cadre institutionnel de l'intervention, les objectifs d'apprentissage et le déroulement de la séance* »³⁰⁷.
- « *Le destinataire de la séance* » permettant d'écarter les fiches pédagogiques destinées à des publics particuliers (SEGPA, ULIS, FLE) ou « *se déroulant dans des cadres singuliers, comme le soutien et les clubs* »³⁰⁸. Enfin, il convient de souligner qu'aucune distinction n'a été faite entre les fiches issues de l'enseignement privé et celles du public.

Ainsi, les 400 fiches pédagogiques finalement retenues et analysées ont fait l'objet d'une analyse minutieuse de l'ensemble des contenus déclaratifs mobilisés ainsi que d'un repérage des méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs documentalistes. En conséquence, cette analyse a permis de mettre en exergue à partir de l'analyse des notions enseignées les « *dix principaux thèmes organisateurs de l'enseignement de l'information-documentation* » parmi lesquels figure « *l'évaluation de l'information* ». Notons que le domaine « *évaluation de l'information* » se situe au 3^{ème} rang des savoirs enseignés en Information-documentation (*Schéma 10*). Les fiches pédagogiques que nous avons sélectionné dans le cadre de notre étude sont directement issues de ce corpus de 400 fiches pédagogiques. Ainsi, parmi ces 400 fiches, 55 relèvent de *l'évaluation de l'information* et sont à destination des niveaux Collège, Lycée

³⁰⁶ *Ibid.*

³⁰⁷ *Ibid.*

³⁰⁸ Duplessis, Pascal. *Op. cit.*

général ou Lycée professionnel. Notre étude se focalisant sur les collégiens, nous avons décidé de restreindre notre analyse aux fiches relevant du niveau Collège, soit un total de 28 fiches (*Schéma 10*).

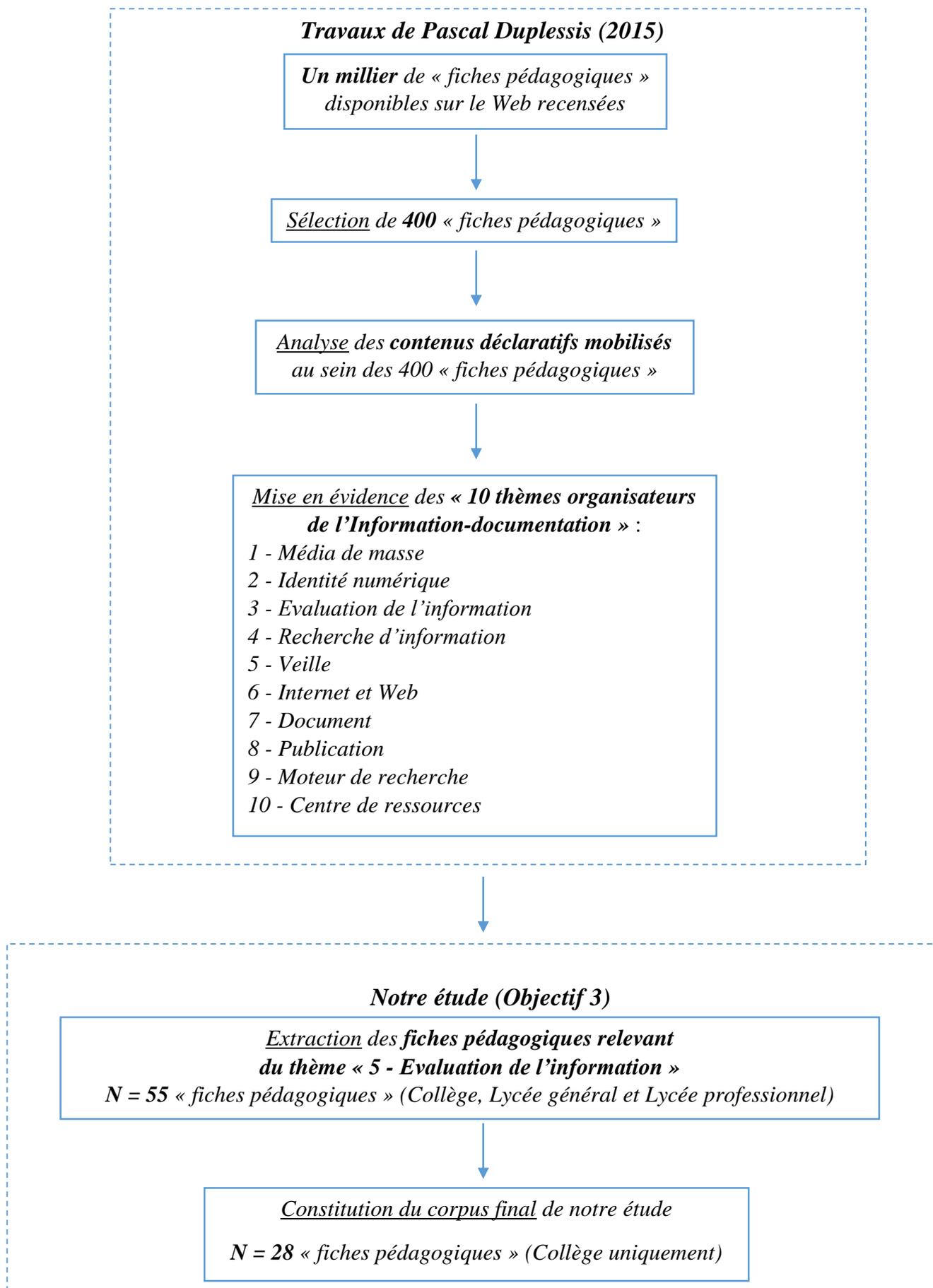


Schéma 10 - Inscription de notre étude dans la chronologie des travaux de Pascal Duplessis.

2.2.2.2. Objectifs de notre étude

La perspective méthodologique que nous avons adoptée est descriptive dans un souci de compréhension et de délimitation des pratiques déclarées des professeurs documentalistes. Nous souhaitons en effet interroger les notions info-documentaires et les méthodes pédagogiques mises en jeu au sein des séances pédagogiques ayant pour objet d'étude l'évaluation de l'information. Cette analyse permettra *in fine* de repérer les « *savoirs savants* » relevant de l'évaluation de l'information ayant fait l'objet d'un apprêt didactique par les professionnels et constitués en objets d'enseignement-apprentissage possibles en Information-documentation.

2.2.2.3. Résultats de la recherche (Objectif 3)

Les résultats bruts de notre étude relative à l'objectif 3 seront présentés ci-après sous forme de tableaux synthétiques. Les résultats relèvent en grande partie de notre corpus de 28 fiches pédagogiques. Néanmoins et afin de mettre en perspective les données recueillies certains résultats engloberont le corpus intermédiaire de 55 fiches (Collège, Lycée général et Lycée professionnel).

2.2.2.3.1. Provenance des fiches pédagogiques

Plateforme de publication	Nombre de fiches	%
Blog	6	21,4%
Site académique	16	57,1%
Site professionnel	2	7,1%
Inconnu³⁰⁹	4	14,3%
TOTAL	28	100%
Moyenne	7	25%

Tableau 71 - Répartition des fiches (Nb et %) selon la plateforme de publication.

Académie	Nombre de fiches	%
Aix-Marseille	2	7,1%
Besançon	1	3,6%
Dijon	6	21,4%
Guyane	2	7,1%
Lille	1	3,6%

³⁰⁹ La catégorisation « *Inconnu* » correspond aux fiches pédagogiques dont les liens URL ne sont plus valides, ne nous permettant plus de signifier la typologie de la plateforme de publication de ces fiches.

Lyon	1	3,6%
Nantes	3	10,7%
Nice	1	3,6%
Reims	1	3,6%
Réunion	2	7,1%
Rouen	2	7,1%
Toulouse	4	14,3%
Versailles	1	3,6%
Non renseignée	1	3,6%
TOTAL	28	100%
Moyenne / Académie	2	7,1%

Tableau 72 - Nombre et pourcentage de fiches identifiées selon l'Académie d'origine.

2.2.2.3.2. Les niveaux scolaires représentés

Type de l'EPL	Nombre de fiches	%
Lycée générale	24	43,6%
Lycée professionnel	3	5,5%
Collège	28	50,9%
TOTAL	55	100%
Moyenne	18,3	33,3%

Tableau 73 - Nombre de fiches identifiées selon le type de l'EPL.

Niveau	Nombre de fiches	%
6^{ème}	9	32,1%
5^{ème}	4	14,3%
4^{ème}	7	25%
3^{ème}	8	28,6%
TOTAL	28	100%
Moyenne	7	25%

Tableau 74 - Nombre de fiches identifiées selon le niveau scolaire.

2.2.2.3.3. La répartition par année des fiches pédagogiques

Collège	Année de publication des fiches pédagogiques									
	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2008	2007	2006	TOTAL
Nombre de fiches	2	5	3	5	5	3	1	2	2	28
%	7,1	17,9	10,7	17,9	17,9	10,7	3,6	7,1	7,1	100

Tableau 75 - Nombre et pourcentage de fiches identifiées selon l'année de leur publication.

2.2.2.3.4. Les notions info-documentaires

2.2.2.3.4.1. Nombre de notions

L'analyse de notre corpus de 28 fiches pédagogiques de niveau Collège nous a permis de mettre en évidence le nombre total de notions info-documentaires mobilisées pour chacune d'elles (Tableau 76). Nous avons ensuite distingué le nombre de fiches qui mobilisent une, deux, trois, quatre puis cinq notions (Tableaux 77 à 81).

Nombre de notions visées	1	2	3	4	5	TOTAL
Nombre de fiches concernées	7	7	9	2	3	28
%	25%	25%	32,1%	7,1%	10,7%	100%

Tableau 76 - Nombre de notions visées par fiche pédagogique.

Nombre de notions visées = 1 / fiche pédagogique					
Niveau scolaire	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	TOTAL
Nombre de fiches concernées	2	1	2	2	7
%	28,6%	14,3%	28,6%	28,6%	100%
7 fiches pédagogiques visent une seule notion soit 25 % de l'ensemble des fiches de niveau Collège					

Tableau 77 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant une seule notion.

Nombre de notions visées = 2 / fiche pédagogique					
Niveau scolaire	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	TOTAL
Nombre de fiches concernées	1	2	2	2	7
%	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%	100%
7 fiches pédagogiques visent deux notions soit 25 % de l'ensemble des fiches de niveau Collège					

Tableau 78 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant deux notions.

<i>Nombre de notions visées = 3 / fiche pédagogique</i>					
<i>Niveau scolaire</i>	<i>6^{ème}</i>	<i>5^{ème}</i>	<i>4^{ème}</i>	<i>3^{ème}</i>	<i>TOTAL</i>
<i>Nombre de fiches concernées</i>	5	0	1	3	9
<i>%</i>	55,6%	0%	11,1%	33,3%	100%
<i>9 fiches pédagogiques visent deux notions soit 32,1 % de l'ensemble des fiches de niveau Collège</i>					

Tableau 79 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant trois notions.

<i>Nombre de notions visées = 4 / fiche pédagogique</i>					
<i>Niveau scolaire</i>	<i>6^{ème}</i>	<i>5^{ème}</i>	<i>4^{ème}</i>	<i>3^{ème}</i>	<i>Total</i>
<i>Nombre de fiches concernées</i>	1	0	0	1	2
<i>%</i>	50%	0%	0%	50%	100%

Tableau 80 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant quatre notions.

<i>Nombre de notions visées = 5 / fiche pédagogique</i>					
<i>Niveau scolaire</i>	<i>6^{ème}</i>	<i>5^{ème}</i>	<i>4^{ème}</i>	<i>3^{ème}</i>	<i>Total</i>
<i>Nombre de séances concernées</i>	1	0	0	1	2
<i>%</i>	0%	33,3%	66,7%	0%	100%

Tableau 81 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant cinq notions.

2.2.2.3.4.2. Typologie des notions génériques

<i>Collège</i>	<i>Notions génériques visées au sein des fiches pédagogiques</i>							
<i>Niveau</i>	<i>Evaluation de l'information</i>	<i>Infopollution</i>	<i>Source</i>	<i>Auteur</i>	<i>Site web</i>	<i>Type de document</i>	<i>URL</i>	<i>Total</i>
<i>6^{ème} (Nb)</i>	10	3	0	0	0	1	3	17
<i>%</i>	58,9%	17,6%	0%	0%	0%	5,9%	17,6%	100%
<i>5^{ème} (Nb)</i>	3	1	1	1	0	1	0	7
<i>%</i>	42,8%	14,3%	14,3%	14,3%	0%	14,3%	0%	100%
<i>4^{ème} (Nb)</i>	8	1	4	0	0	1	0	14
<i>%</i>	57,2%	7,1%	28,6%	0%	0%	7,1%	0%	100%
<i>3^{ème} (Nb)</i>	10	1	3	0	1	0	0	15
<i>%</i>	66,6%	6,7%	20%	0%	6,7%	0%	0%	100%
<i>Total (Nb)</i>	31	6	8	1	1	3	3	53
<i>%</i>	58,5%	11,3%	15,1%	1,9%	1,9%	5,7%	5,7%	100%

Tableau 82 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques abordant les notions génériques repérées.

<i>Collège</i>	<i>Evaluation de l'information</i>				
<i>Niveau</i>	<i>Générique</i>	<i>Autorité</i>	<i>Qualité</i>	<i>Crédibilité</i>	<i>Pertinence</i>
6^{ème} (Nb)	4	0	1	4	1
%	28,6%	0%	100%	33,3%	33,3%
5^{ème} (Nb)	1	0	0	2	0
%	7,1%	0%	0%	16,7%	0%
4^{ème} (Nb)	5	0	0	2	1
%	35,7%	0%	0%	16,7%	33,3%
3^{ème} (Nb)	4	1	0	4	1
%	28,6%	100%	0%	33,3%	33,3%
Total	14	1	1	12	3
%	45,2%	3,2%	3,2%	38,7%	9,7%

Tableau 83 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de l'évaluation de l'information abordées.

<i>Collège</i>	<i>Infopollution</i>				
<i>Niveau</i>	<i>Surabondance</i>	<i>Désinformation - Médiocrité</i>	<i>Contamination</i>	<i>Abus publicité - Marketing</i>	<i>Hameçonnage</i>
6^{ème} (Nb)	0	1	2	0	0
%	0%	25%	100%	0%	0%
5^{ème} (Nb)	0	1	0	0	0
%	0%	25%	0%	0%	0%
4^{ème} (Nb)	0	1	0	0	0
%	0%	25%	0%	0%	0%
3^{ème} (Nb)	0	1	0	0	0
%	0%	25%	0%	0%	0%
Total	0	4	2	0	0
%	0%	66,7%	33,3%	0%	0%

Tableau 84 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de l'infopollution.

<i>Collège</i>	<i>Source</i>	
<i>Niveau</i>	<i>Typologie des sources</i>	<i>Discours</i>
6^{ème} (Nb)	0	0
%	0%	0%
5^{ème} (Nb)	1	0
%	14,3%	0%
4^{ème} (Nb)	3	1
%	42,9%	100%
3^{ème} (Nb)	3	0
%	42,9%	0%
Total	7	1
%	87,5%	12,5%

Tableau 85 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de la source.

<i>Collège</i>	<i>Auteur</i>		
<i>Niveau</i>	<i>Typologie</i>	<i>Notoriété</i>	<i>Popularité</i>
6^{ème} (Nb)	0	0	0
%	0%	0%	0%
5^{ème} (Nb)	1	0	0
%	100%	0%	0%
4^{ème} (Nb)	0	0	0
%	0%	0%	0%
3^{ème} (Nb)	0	0	0
%	0%	0%	0%
Total	1	0	0
%	100%	0%	0%

Tableau 86 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques d'auteur.

<i>Collège</i>	<i>Site Web</i>
<i>Niveau</i>	<i>Typologie</i>
6^{ème} (Nb)	0
%	0%
5^{ème} (Nb)	0
%	0%

4^{ème} (Nb)	0
%	0%
3^{ème} (Nb)	1
%	100%
Total	1
%	100%

Tableau 87 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon la notion spécifique de site Web.

Collège	URL
Niveau	
6^{ème} (Nb)	3
%	100%
5^{ème} (Nb)	0
%	0%
4^{ème} (Nb)	0
%	0%
3^{ème} (Nb)	0
%	0%
Total	3
%	100%

Tableau 88 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon la notion générique d'URL.

L'analyse des fiches pédagogiques nous a également permis de repérer les occurrences des autres notions mobilisées en leur sein ainsi que le niveau scolaire correspondant (Tableau 89).

Notions	Occurrences (Nb)	Niveau scolaire
<i>Moteur de recherche</i>	4	6 ^{ème} & 4 ^{ème}
<i>Page de résultats</i>	2	6 ^{ème}
<i>Médiatisation</i>	1	3 ^{ème}
<i>Ethique de l'information</i>	1	3 ^{ème}
<i>Image</i>	1	4 ^{ème}
<i>Image animée</i>	1	5 ^{ème}
<i>Internet</i>	1	6 ^{ème}
<i>Médias sociaux</i>	1	4 ^{ème}

<i>Donnée personnelle</i>	1	6 ^{ème}
<i>Publication</i>	1	6 ^{ème}
<i>Recherche d'information</i>	1	6 ^{ème}
<i>Plagiat</i>	1	6 ^{ème}
<i>Usuels</i>	1	4 ^{ème}
<i>Mot clé</i>	1	4 ^{ème}

Tableau 89 - Liste des autres notions abordées au sein du corpus de fiches pédagogiques.

Nous avons ensuite catégorisé les notions info-documentaires qui ne relèvent pas de l'évaluation de l'information en distinguant celles qui se révèlent être des notions génériques ou spécifiques (Tableau 90).

<i>Domaine de recherche</i>	<i>Notions génériques</i>	<i>Notions spécifiques</i>
<i>Recherche d'information (Maîtrise de l'information)</i>	<i>Recherche d'information N=1</i>	-
	<i>Outils de recherche</i>	<i>Moteur de recherche N=4</i> <i>Médias sociaux N=1</i>
<i>Moteurs de recherche</i>	<i>Moteur de recherche</i>	<i>Page de résultats N=2</i>
	<i>Langage documentaire</i>	<i>Mot clé N=1</i>
<i>Médias de masse</i>	<i>Médiatisation N=1</i>	-
<i>Publication sur le Web</i>	<i>Ethique de l'information N=1</i>	<i>Plagiat N=1</i>
	<i>Publication N=1</i>	-
<i>Document</i>	<i>Type de document</i>	<i>Usuels N=1</i>
	<i>Information</i>	<i>Formes (image fixe, animée) N=2</i>
<i>Identité numérique</i>	<i>Internet</i>	-
	<i>Economie de l'information</i>	<i>Données personnelles N=1</i>

Tableau 90 - Catégorisation des autres notions génériques et spécifiques abordées au sein du corpus de fiches pédagogiques.

2.2.2.3.5. Les méthodes pédagogiques en information-documentation

L'analyse de l'ensemble des fiches pédagogiques a permis de mettre en exergue les méthodes pédagogiques sollicitées par les professeurs documentalistes au sein de leurs fiches pédagogiques (Tableau 91).

	<i>Méthodes pédagogiques en information-documentation</i>					
	<i>Expositif</i>		<i>Interrogatif</i>		<i>Actif</i>	
	<i>Déclaratif</i>	<i>Procédural</i>	<i>Dirigé</i>	<i>Contradictoire</i>	<i>Observationnel</i>	<i>Investigatif</i>
Nb (Tous niveaux)	9	8	16	1	13	13
%	16,4%	14,5%	29,1%	1,8%	23,6%	23,6%
Nb (Collège)	3	5	9	0	8	6
%	10,7%	17,9%	32,1%	0%	28,6%	21,4%
Total / Méthode (Tous niveaux)	17		17		26	
%	30,9%		30,9%		47,3%	
Total / Méthode (Collège)	8		9		14	
%	28,6%		32,1%		50%	

Tableau 91 - Répartition des fiches pédagogiques en nombre et en pourcentage en fonction de la méthode pédagogique utilisée (tous niveaux et collège uniquement).

PARTIE 3

ANALYSE DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS & PORTÉE DE LA RECHERCHE

La troisième partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse des résultats bruts précédemment exposés. Leur présentation sera organisée en tenant compte de nos trois objectifs principaux de recherche, qui s'articulent comme suit :

- Objectif 1 - Décrire les *conceptions* qu'ont les collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème} de l'*évaluation de l'information*.
- Objectif 2 - Décrire ce qui guide les pratiques d'*évaluation de l'information* des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}.
- Objectif 3 - Analyser le traitement pédagogique et didactique de la notion *évaluation de l'information* par les professeurs documentalistes.

Ainsi, chacune des questions de notre questionnaire d'investigation fera l'objet d'une analyse des *conceptions* et des *pratiques* des collégiens relatives à l'*évaluation de l'information*. Dans un deuxième temps, les données recueillies à partir de l'analyse de notre corpus de fiches pédagogiques conçues par les professeurs documentalistes seront tout comme le questionnaire d'enquête mises en perspective avec les hypothèses énoncées au sein de notre cadre théorique. L'évocation des éventuels biais à prendre en considération viendra ensuite succéder à ces analyses. Nous formulerons *in fine* des pistes de didactisation de la notion *évaluation de l'information*.

3.1. ANALYSE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

3.1. Le questionnaire d'investigation des conceptions et des pratiques des collégiens

Nous allons désormais procéder à une analyse des résultats obtenus grâce à notre questionnaire d'enquête et ceci question par question. Nous rappellerons l'objet d'étude et les enjeux de chacune d'elles. Autant que possible nous tenterons de mettre en perspective nos résultats issus du terrain avec les productions de la littérature scientifique et/ou professionnelle.

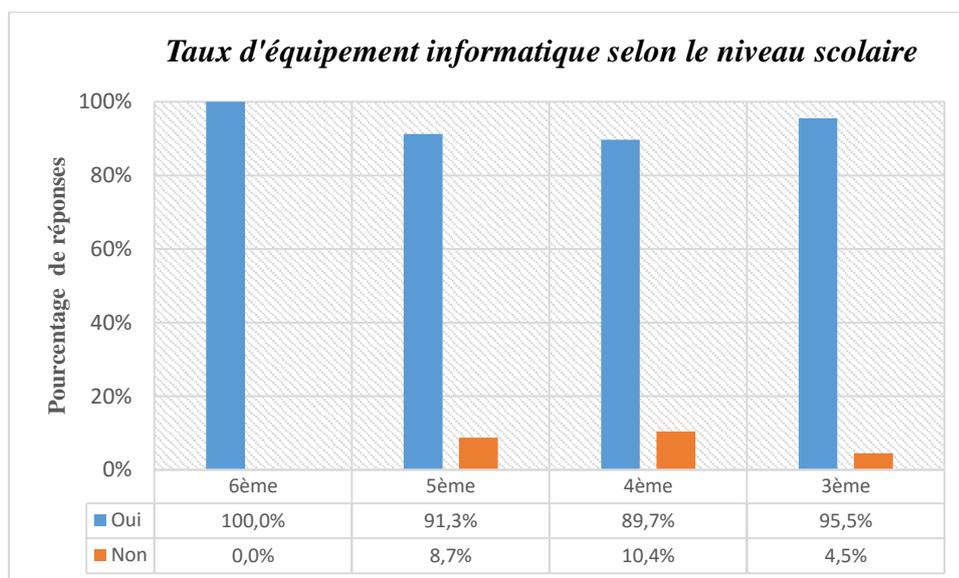
3.1.1. Question N°1

- « *As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. »*

Le rapport annuel du centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC) sur *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans*

la société française³¹⁰, place la France au 5^{ème} rang s'agissant de l'équipement informatique à domicile des ménages, qui s'élève à 80% en 2014. Huit français sur dix disposent donc d'un ordinateur à leur domicile. Cette étude nous paraît particulièrement intéressante à évoquer. Elle a l'avantage d'aborder les spécificités en matière d'équipements des jeunes notamment les 12-17 ans qui se rapprochent du public étudié dans le cadre de notre recherche. Ce taux d'équipement, « *fortement corrélé à l'âge* »³¹¹, s'élève à 97% pour cette tranche d'âge.

Les résultats obtenus dans le cadre de notre enquête, font état d'un taux d'équipement informatique moyen de 91,4%. Des nuances restent néanmoins à observer selon le niveau scolaire des élèves. Ainsi, 100% des élèves de 6^{ème} disposent d'un ordinateur à leur domicile, contre 91,3% pour les 5^{èmes}, 89,7% pour les 4^{èmes} et enfin 95,5% pour les 3^{èmes} (*Graphique 1*)³¹². Nous pouvons donc légitimement estimer que les conceptions de l'évaluation de l'information des élèves peuvent être influencées par ces taux d'équipement.



Graphique 1 - Taux d'équipement informatique moyen selon le niveau scolaire.

Cette 1^{ère} question consistait à vérifier que les répondants à notre questionnaire d'enquête possédaient un équipement informatique à leur domicile leur permettant d'être potentiellement connectés. Nous avons donc pu en déduire le taux d'équipement informatique des collégiens selon le niveau scolaire (*Schéma 11*).

³¹⁰ Bigot, Régis, Crouette, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* [En ligne]. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, 2014, 273 p. Disponible sur : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-CREDOC-diffusion-TIC-2014.pdf

³¹¹ *Ibid.*, p.32.

³¹² Le taux d'équipement peut également différer d'une classe à l'autre au sein d'un même niveau scolaire. C'est notamment le cas pour les classes de 4^{ème} et de 3^{ème} (*Annexe 5*).

Importance du taux d'équipement informatique des collégiens

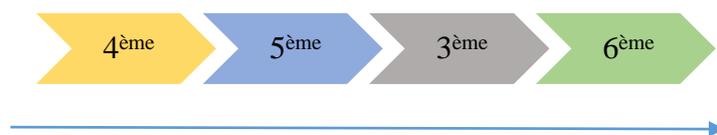
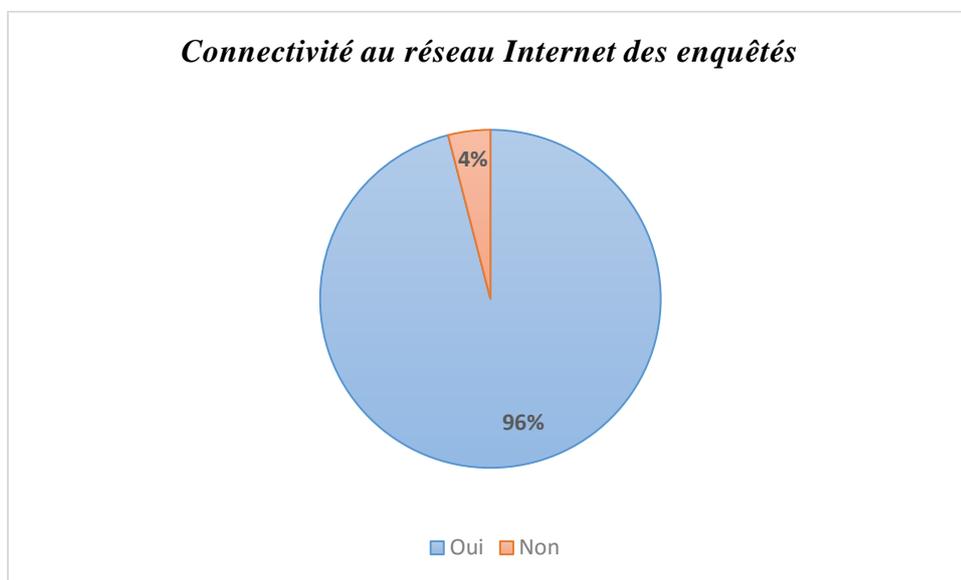


Schéma 11 - Importance du taux d'équipement informatique selon le niveau scolaire.

3.1.2. Question N°2

- « *Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse.* »

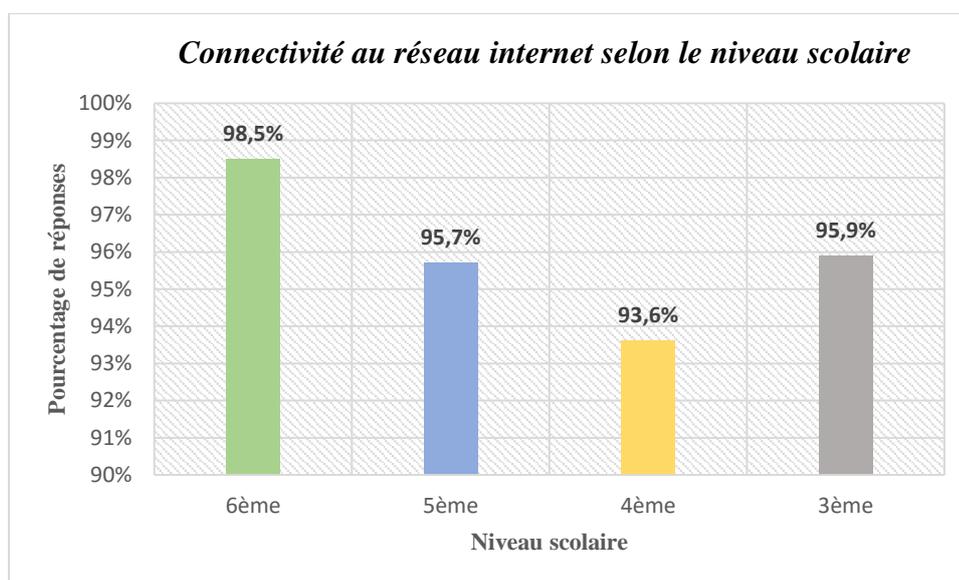
Néanmoins, la possession au domicile d'un équipement informatique ne préjuge pas de sa connectivité au réseau Internet ni du libre accès de l'enquêté à ce dernier. La question N°2 du questionnaire avait ainsi pour objectif d'éclaircir ce point. L'enquête de 2014 du CRÉDOC préalablement mentionnée montre que « 83% des personnes interrogées disposent d'une connexion fixe à internet à domicile »³¹³. De même que le taux d'équipement, la connectivité au réseau Internet est corrélée à l'âge. Ainsi, toujours selon cette étude, 98% des 12-17 ans ont accès à Internet chez eux. Nos résultats restent sensiblement identiques puisque nous enregistrons un accès au réseau de 96% soit plus de 9 enquêtés sur 10 quel que soit leur niveau scolaire (*Graphique 2*).



Graphique 2 - Connectivité au réseau Internet des enquêtés (tous niveaux confondus).

³¹³ Bigot, Régis, Croutte, Patricia. *Op. cit.*, p. 41.

Si l'on s'attarde sur le taux de connectivité par niveau scolaire, des différences sont à constater. Le plus fort taux de connectivité s'élève à 98,5% et concerne le niveau 6^{ème}. Ce taux enregistre une différence de 4,9 points avec le plus faible taux de connectivité soit 93,6% relatif au niveau 4^{ème}. Les résultats obtenus à la question précédente montrent ainsi que le taux d'équipement n'est pas directement corrélé à la connectivité au réseau Internet. En effet, nous notons que les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} qui témoignent d'après les résultats obtenus à la question N°1 d'un taux d'équipement informatique respectivement de 91,3%, 89,7%, et 95,5% révèlent cependant une connectivité au réseau plus élevée avec 95,7% pour les 5^{ème}, 93,6% pour le niveau 4^{ème} et enfin 95,9% pour le niveau 3^{ème} (*Graphique 3*).



Graphique 3 - Connectivité au réseau Internet des enquêtés selon le niveau scolaire.

Les enquêtés des niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} sont ainsi plus nombreux à pouvoir se connecter à Internet à leur domicile qu'équipés pour pouvoir y accéder. Sans doute y a-t-il eu une mécompréhension de la 1^{ère} question, les enquêtés interprétant que cette question se référait uniquement à un équipement informatique *personnel*. Notons néanmoins que la connectivité à Internet comme démontrée au sein de l'enquête du CRÉDOC est désormais diversifiée sous l'impulsion de la diffusion des équipements nomades (smartphones et tablettes tactiles). Ce dernier constat est sans aucun doute à mettre en perspective avec nos résultats. Cependant, les enquêtés appartenant au niveau 6^{ème} font état de 98,5% de connectivité et sont donc 98,5% à affirmer pouvoir accéder facilement à Internet au sein de leur domicile alors même que le taux d'équipement des élèves de ce niveau s'élève à 100% (Graphiques 1 & 3). Ce résultat peut également témoigner de la restriction parentale consistant à restreindre la connectivité sans limite et sans régulation au réseau Internet (*Schéma 12*).

Importance de la connectivité au réseau Internet des collégiens

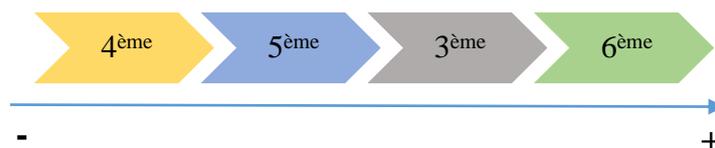


Schéma 12 - Importance de la connectivité au réseau informatique selon le niveau scolaire.

3.1.3. Question N°3

- « A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir. Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées ? »

Investiguer les pratiques et les conceptions de l'évaluation de l'information des collégiens nécessite en premier lieu d'interroger ces derniers sur la définition même des termes évaluer d'une part et information d'autre part. Nous souhaitons amener les élèves à qualifier, établir des énoncés langagiers pour faire émerger leurs conceptions. A cela, les enquêtés devaient de plus fournir deux exemples d'information, susceptibles de faire l'objet d'une évaluation. Une catégorisation des réponses fournies par les élèves à cette question quant aux définitions des termes évaluer et information a été effectuée car leurs énoncés langagiers sont, comme nous l'avons mentionné au sein du cadre théorique, révélateurs de leurs conceptions.

- « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? »

A la question ouverte « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? » de nombreux énoncés langagiers ont été obtenus. Le traitement de ces derniers a nécessité le repérage de l'idée principale exprimée par l'élève au sein de chaque énoncé langagier afin de pouvoir catégoriser chacune des réponses apportées. En conséquence, 11 catégorisations ont émergé suite à leur analyse. Ces catégorisations rendent par conséquent compte des conceptions des élèves relatives au terme « évaluer » (Tableau 92).

Question N°3 - « A ton avis, que [signifie le terme] évaluer ? »		
N°	Catégorisations	
1	Véifier	les sources
2		les informations
3		les connaissances
4		les compétences
5		la véracité, l'inexactitude
6	Sélectionner	les informations

7	<i>Attribuer</i>	<i>une note</i>
8		<i>un avis, une appréciation</i>
9	<i>Effectuer</i>	<i>un test, un devoir, un contrôle</i>
10	<i>Comparer</i>	<i>des compétences</i>
11	<i>Autre</i>	

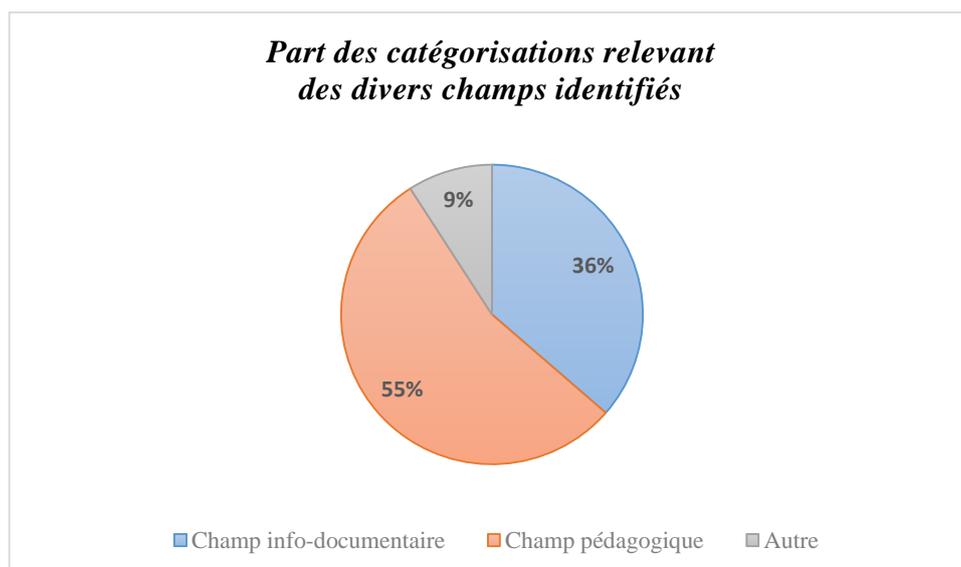
Tableau 92 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3.

L'observation de ces onze catégorisations permet de les classer selon deux champs distincts : le champ info-documentaire d'une part et le champ pédagogique d'autre part (Tableau 93).

Champ d'appartenance	N°	Catégorisations
Champ info-documentaire	<i>1</i>	<i>Vérifier les sources</i>
	<i>2</i>	<i>Vérifier les informations</i>
	<i>5</i>	<i>Vérifier la véracité, l'inexactitude</i>
	<i>6</i>	<i>Sélectionner les informations</i>
Champ pédagogique	<i>3</i>	<i>Vérifier les connaissances</i>
	<i>4</i>	<i>Vérifier les compétences</i>
	<i>7</i>	<i>Attribuer une note</i>
	<i>8</i>	<i>Attribuer un avis, une appréciation</i>
	<i>9</i>	<i>Effectuer un test, un devoir, un contrôle</i>
	<i>10</i>	<i>Comparer des compétences</i>

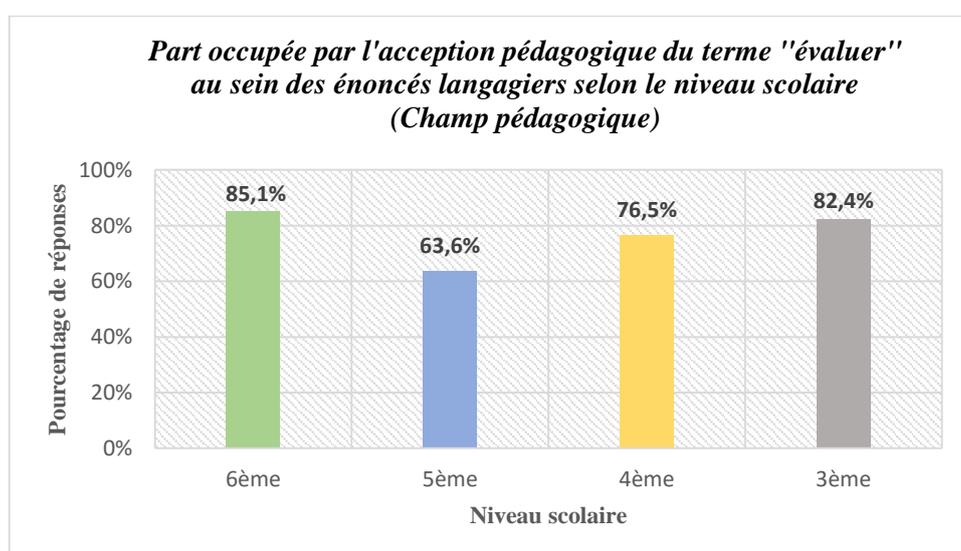
Tableau 93 - Classement des énoncés langagiers selon les deux champs identifiés.

Les catégorisations relevant du champ info-documentaire font référence à l'évaluation de l'*information* (catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6) tandis que celles relevant du champ pédagogique se rapportent à l'évaluation de l'*élève* (catégorisations N°3, N°4, N°7, N°8, N°9 et N°10) (Tableau 93). Par conséquent, le champ pédagogique regroupe six catégorisations. Ainsi, 55% des 11 catégorisations identifiées relèvent du champ pédagogique. D'autre part, le champ info-documentaire rassemble quatre catégorisations soit 36%. Notons qu'une seule catégorisation, la catégorisation N°11 (« *Autre* ») ne relève ni du champ pédagogique, ni du champ info-documentaire et représente 9% de l'ensemble des catégorisations (Graphique 4).



Graphique 4 - Part des catégorisations en pourcentage relevant des divers champs identifiés.

Ainsi, six des 11 catégorisations soit « vérifier les connaissances » (N°3), « vérifier les compétences » (N°4), « attribuer une note » (N°7), « attribuer un avis, une appréciation » (N°8), « effectuer un test, un devoir, un contrôle » (N°9) et « comparer des compétences » (N°10) relèvent de l'acceptation scolaire du terme *évaluer* et donc uniquement du champ pédagogique³¹⁴. Le graphique ci-dessous illustre la part des énoncés langagiers des enquêtés relevant de cette acceptation scolaire de l'évaluation et selon le niveau scolaire (Graphique 5 & Schéma 13).



Graphique 5 - Part des catégorisations relevant de l'acceptation pédagogique de l'évaluation.³¹⁵

³¹⁴ Se référer à la partie « 2.2.1.7.3. Question N°3 » du cadre méthodologique relative aux catégorisations des énoncés langagiers des enquêtés à la question « A ton avis [que signifie le terme] évaluer ? ».

³¹⁵ Les pourcentages obtenus pour chaque niveau scolaire correspondent à la somme des pourcentages obtenus selon le niveau scolaire aux catégorisations « vérifier les connaissances », « vérifier les compétences », « attribuer

Importance de l'acceptation pédagogique de l'évaluation au sein des conceptions des collégiens

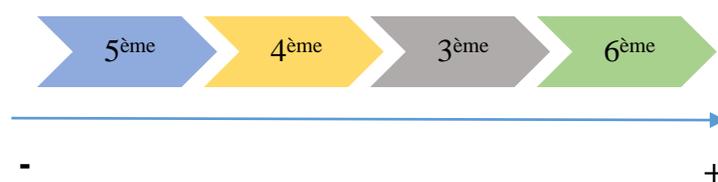


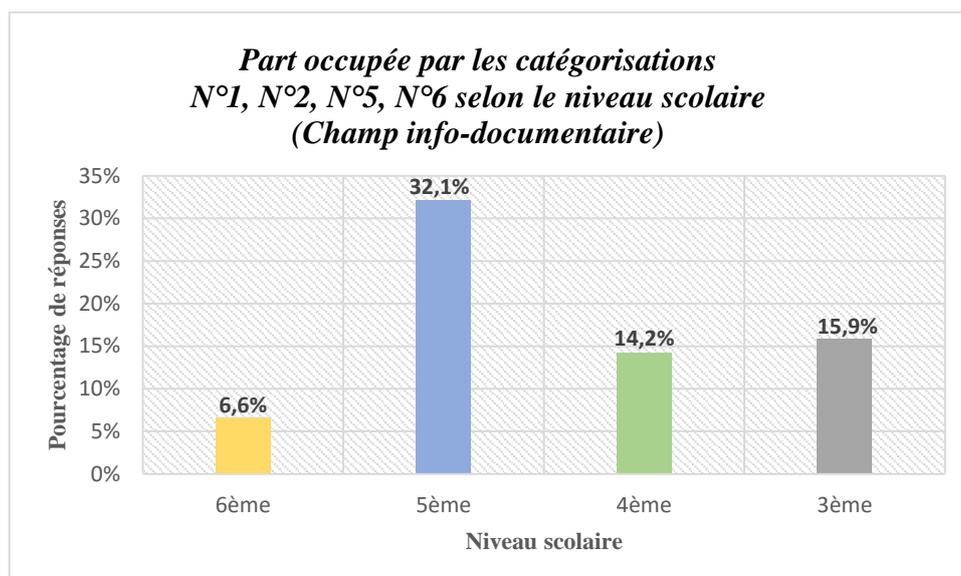
Schéma 13 - Importance de l'acceptation pédagogique de l'évaluation selon le niveau scolaire.

Les résultats obtenus montrent que cette acceptation scolaire atteint une moyenne de 76,9% tous niveaux confondus allant de 85,1% (maximum obtenu pour le niveau 6^{ème}) à 63,6% (minimum obtenu pour le niveau 5^{ème}). Les énoncés langagiers relevant des six catégorisations préalablement énoncées permettent donc de percevoir les conceptions des enquêtés relatives au terme « évaluer ». Ils ont l'avantage de montrer que l'acceptation pédagogique de l'évaluation revêt une place prépondérante. L'évaluation s'inscrit donc dans les conceptions des collégiens, principalement dans un arrière-plan scolaire, et consiste avant tout en une « opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne [...] à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision »³¹⁶. Ainsi, évaluer relève de l'émission d'un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, ces derniers étant sous la responsabilité de l'enseignant.

Les autres catégorisations déduites des énoncés langagiers et qui ne relèvent pas de l'acceptation pédagogique de l'évaluation sont « vérifier les sources » (N°1), « vérifier les informations » (N°2), « vérifier la véracité, l'inexactitude » (N°5), « sélectionner les informations » (N°6) et « autre » (N°11). Le graphique ci-dessous montre ainsi la part occupée par les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 relevant du champ info-documentaire selon le niveau scolaire des enquêtés (*Graphique 6 & Schéma 14*).

une note », « attribuer un avis, une appréciation », « effectuer un test, un devoir, un contrôle », et « comparer des compétences ».

³¹⁶ Legendre, Rénauld. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 2005, 1554 p.



Graphique 6 - Part des catégorisations ne relevant pas de l'acceptation pédagogique de l'évaluation.³¹⁷

Importance de l'acceptation info-documentaire de l'évaluation au sein des conceptions des collégiens

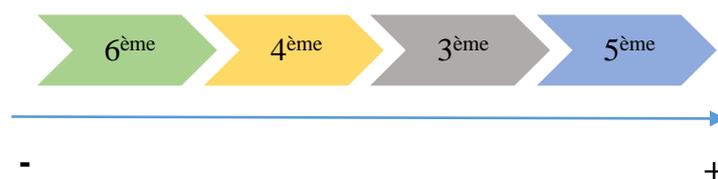
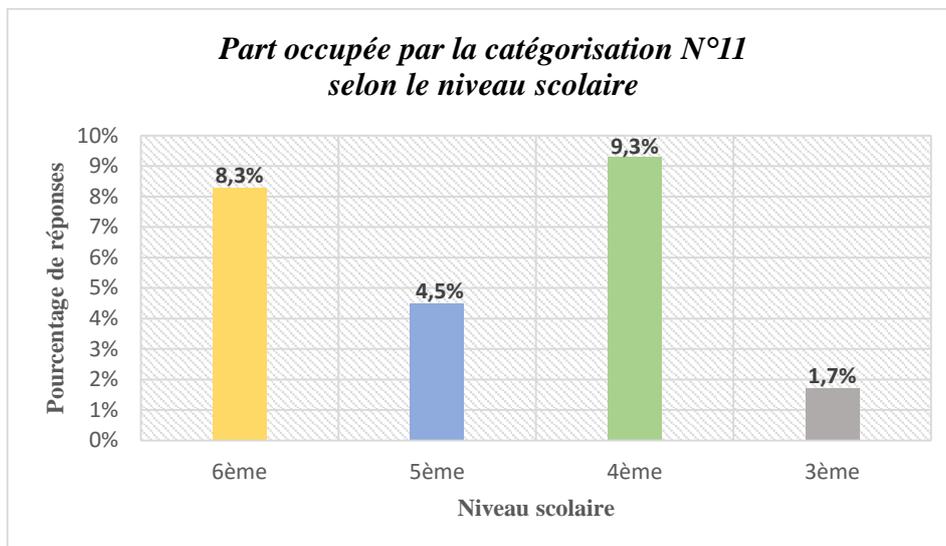


Schéma 14 - Importance de l'acceptation info-documentaire de l'évaluation selon le niveau scolaire.

Seules les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 relèvent du champ info-documentaire puisque les divers énoncés langagiers correspondant à ces catégorisations sont relatifs à l'évaluation de l'information et non plus à l'évaluation de l'élève comme nous avons pu l'observer pour les catégorisations relevant du champ pédagogique (catégorisations N°3, N°4, N°7, N°8, N°9 et N°10). Rappelons de plus que la catégorisation N°11 ne relève ni du champ info-documentaire, ni du champ pédagogique. Le graphique ci-dessous représente la part occupée par cette catégorisation selon le niveau scolaire des enquêtés (*Graphique 7*). Le graphique 7 montre que les énoncés langagiers des élèves de 4^{ème} relèvent pour 9,3% (quatre énoncés langagiers) de la catégorisation N°11 tandis que, pour le niveau 6^{ème}, ce taux s'élève à 8,3% (cinq énoncés langagiers). Le plus faible taux soit 1,7% (un énoncé langagier) est observable pour le niveau

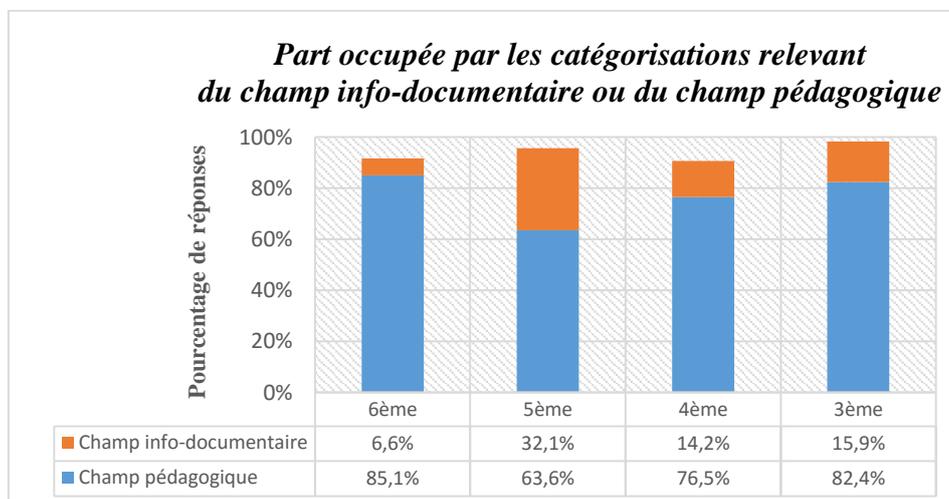
³¹⁷ Les pourcentages obtenus pour chaque niveau scolaire correspondent à la somme des pourcentages obtenus selon le niveau scolaire aux catégorisations « vérifier les sources », « vérifier la véracité, inexactitude », « sélectionner les informations » et « autre ».

3^{ème}. Le troisième plus faible taux relève du niveau 4^{ème} et enregistre une différence de 2,8 points avec le taux obtenu pour le niveau 3^{ème} (1,7%) (*Graphique 7*).



Graphique 7 - Part occupée par la catégorisation N°11 (« Autre ») selon le niveau scolaire.

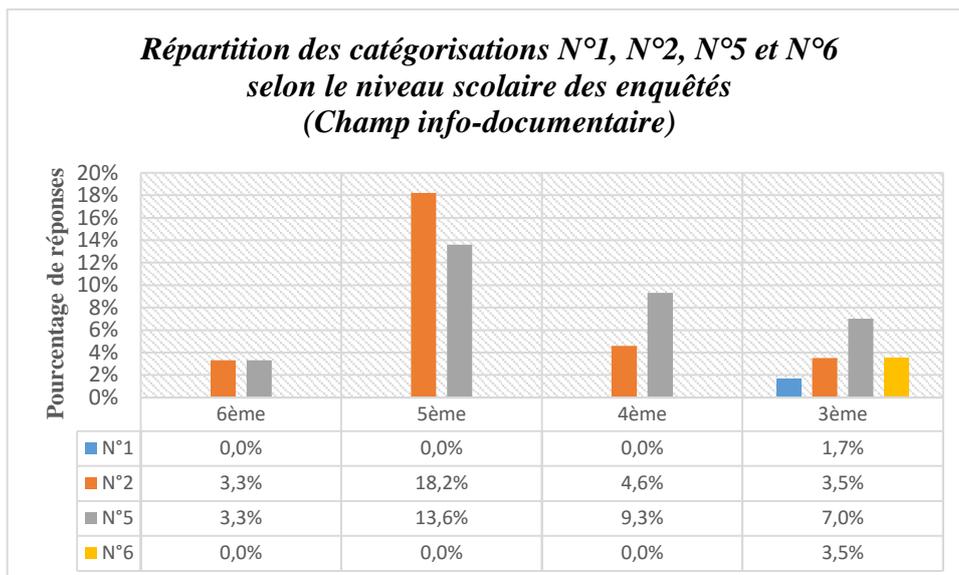
Ainsi, les données précédemment exposées nous permettent d’observer que la grande majorité des énoncés langagiers des élèves relèvent de l’acceptation scolaire de l’évaluation et donc du champ pédagogique comme le démontre également le graphique ci-dessous (*Graphique 8*).



*Graphique 8 - Part des catégorisations relevant du champ info-documentaire ou du champ pédagogique.*³¹⁸

Une analyse plus fine de la répartition des diverses catégorisations relevant du champ info-documentaire selon le niveau scolaire permet d’obtenir le graphique suivant (*Graphique 9*).

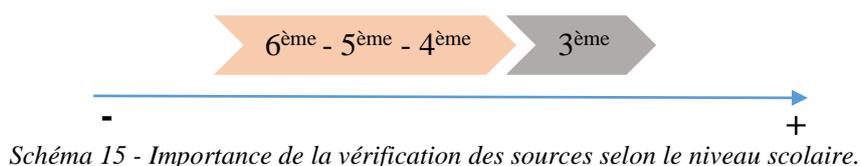
³¹⁸ Cette mise en perspective des catégorisations relevant des champs pédagogique et info-documentaire n’inclue par la catégorisation N°11 « Autre » qui n’appartient à aucun de ces deux champs.



Graphique 9 - Répartition des catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le niveau scolaire.

Le graphique 9 permet de constater, dans un premier temps, que la totalité des catégorisations, celles relevant du champ info-documentaire, se trouvent uniquement représentées pour le niveau 3^{ème} (catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6). Dans le même temps, seulement trois catégorisations sont représentées pour les niveaux 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}. Or, ces catégorisations sont identiques et correspondent aux catégorisations N°2 et N°5. Ainsi, il apparaît que les niveaux 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} définissent l'évaluation de l'information selon les catégorisations suivantes : « vérifier les informations » et « vérifier la véracité, l'inexactitude ». L'analyse des pourcentages permet de souligner que les catégorisations N°2 « vérifier les informations » et N°5 « vérifier véracité, l'inexactitude » sont plébiscitées par le niveau 5^{ème}, avec respectivement 18,2% et 13,6%. L'évaluation relève pour les enquêtés de niveau 4^{ème} de la vérification de la véracité ou de l'inexactitude de l'information puisque 9,3% des énoncés langagiers relèvent de la catégorisation N°5. Les conceptions de l'évaluation au niveau 6^{ème} se répartissent de manière équitable entre d'une part l'évocation pour 3,3% de leurs énoncés langagiers de la catégorisation « vérifier les informations » (N°2) mais également d'un taux identique pour la catégorisation « vérifier la véracité, inexactitude » (N°5) (Schémas 15 à 18).

Importance de la vérification des sources au sein des conceptions des collégiens



Importance de la vérification des informations au sein des conceptions des collégiens

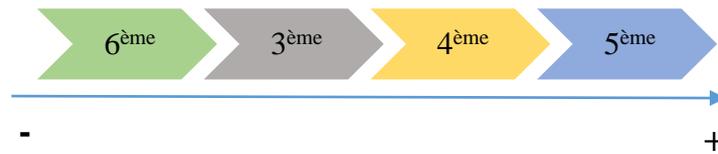


Schéma 16 - Importance de la vérification des informations selon le niveau scolaire.

Importance de la vérification de la véracité ou inexactitude de l'information au sein des conceptions des collégiens



Schéma 17 - Importance de la vérification de la véracité ou de l'inexactitude de l'information selon le niveau scolaire.

Importance de la sélection des informations au sein des conceptions des collégiens

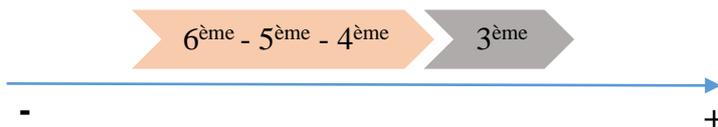
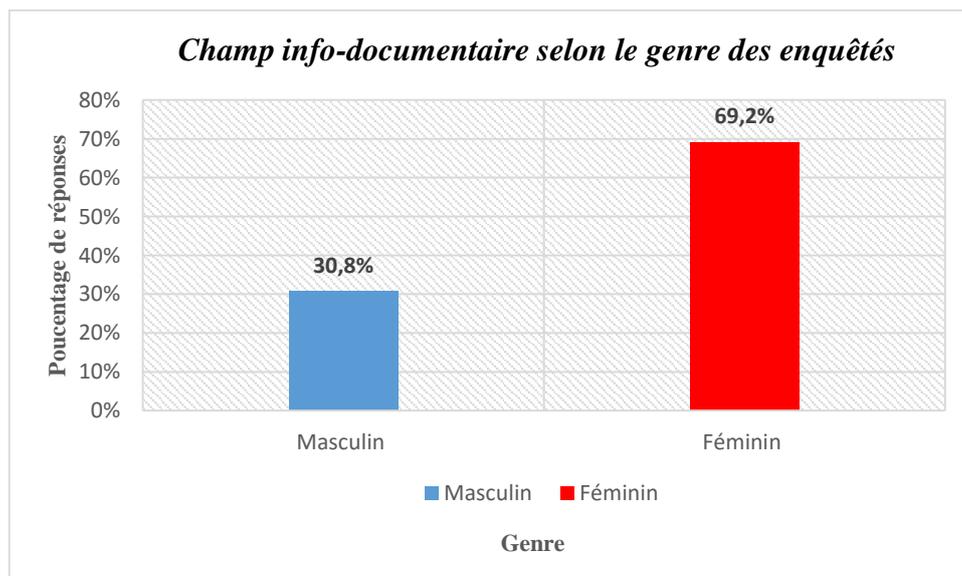


Schéma 18 - Importance de la vérification des sources au sein des conceptions des collégiens.

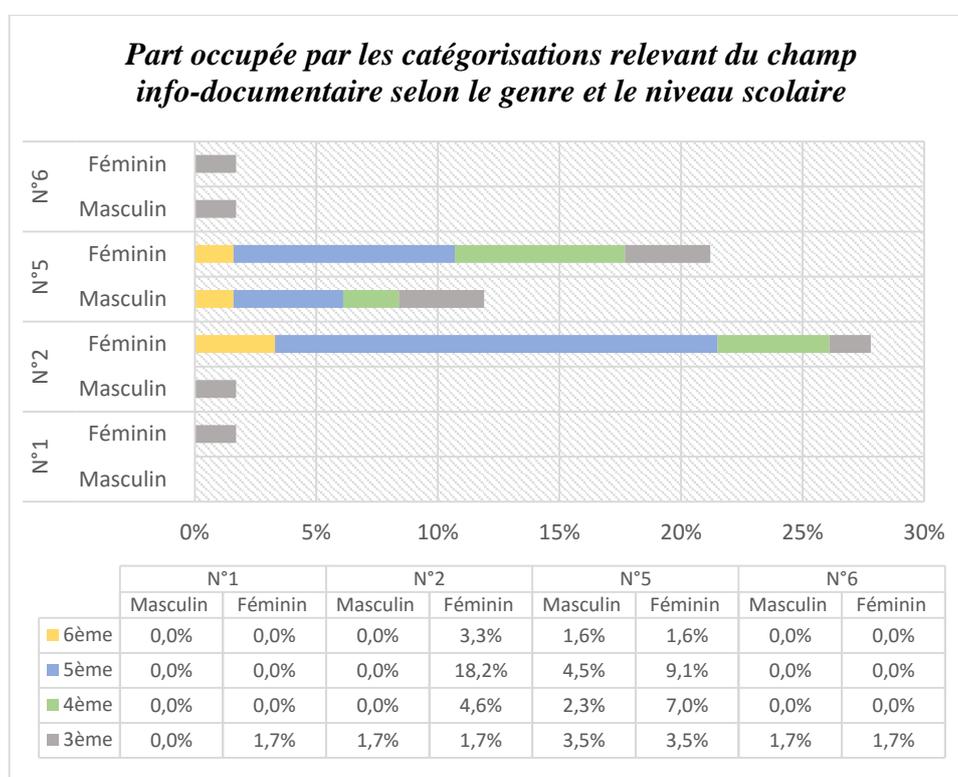
La mise en perspective du genre des enquêtés avec le taux rassemblant l'ensemble des catégorisations relevant du champ info-documentaire permet d'obtenir le graphique 10.



Graphique 10 - Taux de référence au champ info-documentaire selon le genre des enquêtés.

Le champ info-documentaire qui représente comme nous l'avant vu précédemment 36% de l'ensemble des catégorisations est invoqué de façon distincte selon le genre des enquêtés. Ainsi, ce sont les enquêtés de genre féminin, soit 69,2%, qui font le plus référence au champ info-documentaire et par là-même aux catégorisations relevant de ce champ (catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6). Ce taux enregistre une différence de 38,4 points avec le pourcentage obtenu en ce qui concerne les collégiens de sexe masculin. Les conceptions de la définition du terme *information* semblent donc être influencées par le genre des enquêtés (*Graphique 10*).

Nous tenterons à présent de percevoir si le niveau scolaire des enquêtés pèse sur ces conceptions. Ainsi, la mise en perspective du genre et du niveau scolaire des enquêtés avec les catégorisations relevant du champ info-documentaire permet d'obtenir le graphique suivant (*Graphique 11*).

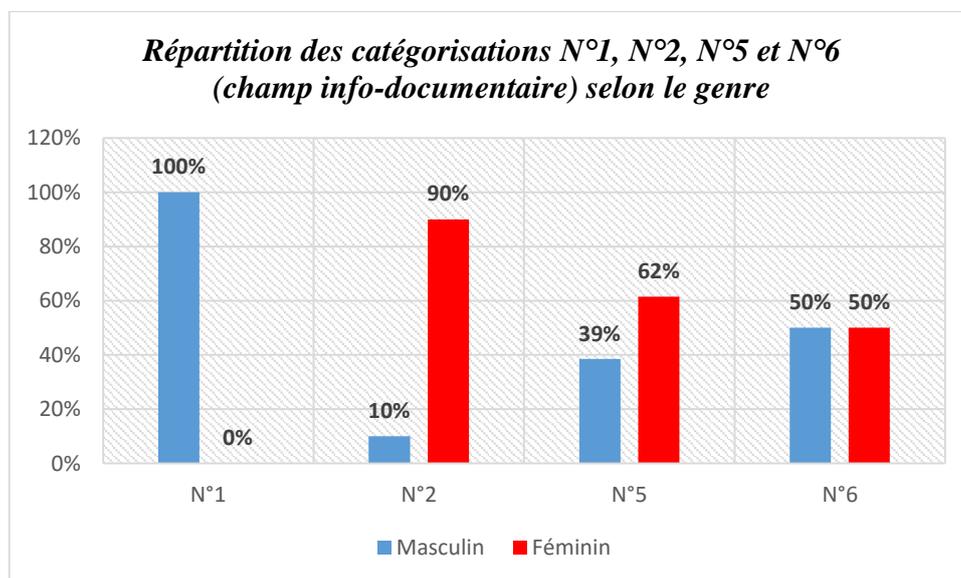


Graphique 11 - Part occupée par les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le genre et le niveau scolaire.

Le graphique 11 révèle que seules les enquêtés de genre féminin invoquent les catégorisations N°2 « vérifier les informations » et N°5 « vérifier la véracité, l'inexactitude », quel que soit leur niveau scolaire (de la 6^{ème} à la 3^{ème}). Nous pouvons en revanche noter des disparités selon le niveau scolaire. Ainsi, les collégiennes de niveau 6^{ème} sont 3,3% à faire référence à la catégorisation N°2 au sein de leurs énoncés langagiers mais à 1,6% en ce qui concerne la catégorisation N°5. Pour le niveau 5^{ème}, les enquêtés de genre féminin plébiscitent la

catégorisation N°2 à 18,2% au détriment de la catégorisation N°5 qui enregistre un taux moitié moins important soit 9,1%. Dans le même temps, les 4^{èmes} de sexe féminin se tournent au contraire vers la catégorisation N°5 à 7% tout comme les enquêtés de niveau 3^{ème} où le taux relatif à cette catégorisation est de 3,5%. Notons que leurs homologues de genre masculin, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, font également référence mais dans une moindre mesure à la catégorisation N°5 « *vérifier la véracité, l'inexactitude* » pour définir le terme évaluer (1,6% en 6^{ème}, 4,5% en 5^{ème}, 2,3% en 4^{ème} et enfin 3,5% en 3^{ème}). Remarquons enfin, que seules les collégiennes de niveau 3^{ème} ont émis des énoncés langagiers se référant aux catégorisations N°1 « *vérifier les sources* » et N°6 « *sélectionner les informations* » avec un taux de 1,7% dans les deux cas.

Le graphique 12 ci-dessous montre, de manière globale, les taux obtenus aux catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le genre des enquêtés. De ce graphique, nous pouvons remarquer que les enquêtés de genre masculin définissent le terme évaluer en se rapportant aux catégorisations N°1 (100%), N°6 (50%), N°5 (39%) et enfin N°2 (10%). Les collégiennes vont d'autre part faire référence en premier lieu à la catégorisation N°2 (90%), N°5 (62%) et enfin N°6 (50%). Les enquêtés du genre féminin, de façon surprenante, ne font en aucun cas référence à la catégorisation « *vérifier les sources* » (N°1) (Graphique 12).



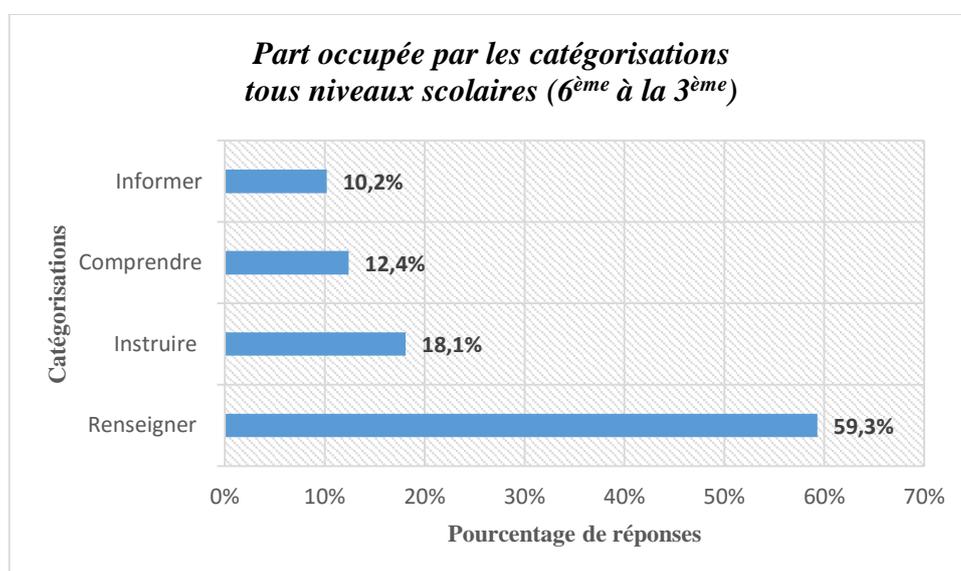
Graphique 12 - Part occupée par les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le genre et le niveau scolaire.

En somme, les résultats obtenus montrent que les collégiens perçoivent essentiellement l'évaluation de l'information comme le processus de qualification et de validation des informations disponibles en ligne. Les collégiens revendiquent quel que soit leur niveau scolaire (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) la nécessité de vérifier la validité des informations. Seul le niveau 3^{ème}

semble associer la vérification de la validité des informations au repérage des sources et à la sélection des informations. En conséquence, les conceptions des élèves de 11 à 15 ans sont tributaires de leur genre et de leur niveau scolaire.

- « A ton avis, que [signifie le terme] *information* ? »

La question « A ton avis, que [signifie le terme] *information* ? » avait pour objectif de faire émerger les énoncés langagiers des collégiens et d'accéder dans le cas précis à leurs conceptions de la notion *information*. Ainsi, l'analyse des nombreux énoncés langagiers recueillis nous a permis de conclure que ces derniers relèvent de quatre catégorisations principales : « *informer* », « *comprendre* », « *instruire* » et « *renseigner* » (Graphique 13).



Graphique 13 - Part occupée par les catégorisations relatives à la notion « *information* ».

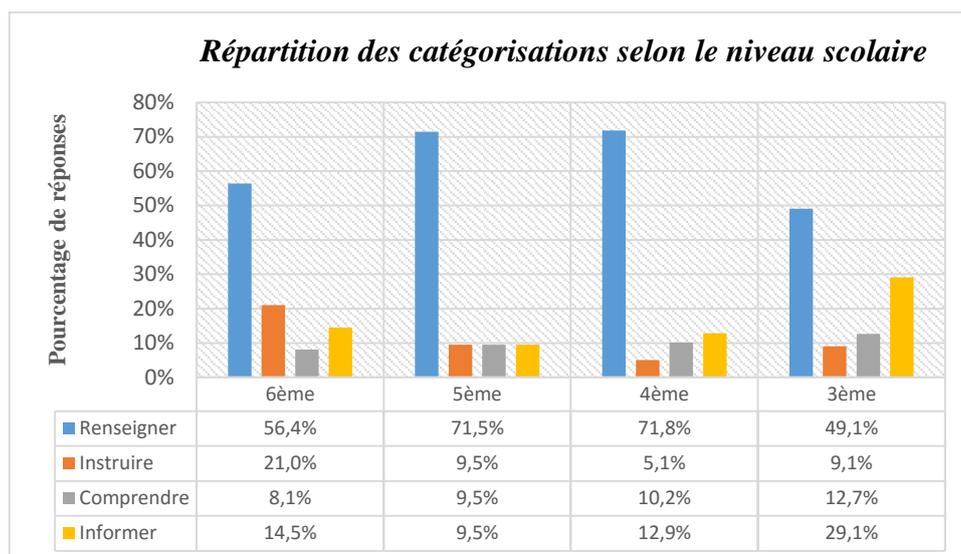
Le graphique 13 montre que l'information relève pour la très grande majorité des collégiens soit 59,3% d'entre eux (105 énoncés langagiers) de la catégorisation « *renseigner* ». Les autres énoncés langagiers relèvent pour 18,1% de la catégorisation « *instruire* » (32 énoncés langagiers), 12,4% de la catégorisation « *comprendre* » (22 énoncés langagiers) et enfin 10,2% de la catégorisation « *informer* » (18 énoncés langagiers). Notons que ces quatre catégorisations répondent plus spécifiquement à la question « *quels sont les fonctions de l'information ?* » et ne permettent pas de percevoir de façon précise les caractéristiques mises en avant par les élèves pour définir la notion d'information. Les énoncés langagiers des élèves définissent donc l'information par sa fonction. Quatre catégorisations ressortent, comme nous l'avons vu, des énoncés langagiers des collégiens. Celles-ci permettent de mieux appréhender leurs conceptions de la fonction attribuée à l'information et par là-même des diverses dimensions opératoires qui lui sont attribuées :

- L'information « *renseigne* », au sens général de « *donner, fournir [...] des indications, des éclaircissements* » (59,3%) tel que défini par le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) ;
- L'information permet de s' « *instruire* » (18,1%) ;
- L'information permet de « *comprendre* » (12,4%) ;
- L'information contribue à s' « *informer* » (10,2%).

Si les énoncés langagiers recueillis grâce à notre questionnaire d'investigation ne nous ont pas permis de mettre en évidence les conceptions des collégiens relatives aux caractéristiques imputables à l'information, il nous paraît dès lors pertinent de rappeler les travaux de recherche effectués au sein de l'Académie de Nantes portant sur « *Les conceptions de la notion d'information au collège* »³¹⁹. Cette enquête de 2008 réalisée par des professeurs documentalistes de l'Académie de Nantes met en exergue les caractéristiques invoquées par les collégiens et relatives à la notion d'information. Ainsi, cette étude souligne que « *la dimension documentaire de l'information arrive en tête des représentations exprimées (59%), si l'on regroupe les réponses liant l'information à son aspect documentaire (recherche documentaire, relative à un sujet de recherche), à sa matérialité (liée à un support documentaire) et à sa relation hiérarchique au document, en tant que contenu dans ce dernier* ». De plus, « *il apparaît que l'information est étroitement liée à une activité de recherche [pour 47% des enquêtés], laquelle sert à répondre à une question* ». Ce constat « *se vérifie particulièrement pour les niveaux 5^{ème} (70%) et 3^{ème} (55%), mais dans une moindre mesure pour le niveau 6^{ème} (41%)* ». Le niveau scolaire paraît dès lors influencer les conceptions des élèves relatives aux caractéristiques imputables à l'information.

Afin de mesurer à notre tour l'influence du niveau scolaire sur la répartition des catégorisations déduites de nos énoncés langagiers, nous avons mis en perspective les données recueillies avec le niveau scolaire des enquêtés. Le graphique 14 suivant représente de fait la répartition des quatre catégorisations précédemment énoncées selon le niveau scolaire des élèves (*Graphique 14*).

³¹⁹ Duplessis, Pascal. « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information. 2008. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-au-centre-de-la-didactique-de-l-information>



Graphique 14 - Part occupée par les catégorisations relatives à l'« information » selon le genre et le niveau.

Le graphique 14 permet tout d'abord de constater que la catégorisation « *renseigner* » est la plus invoquée au sein des énoncés langagiers des élèves quel que soit leur niveau scolaire. Remarquons cependant que ce sont les niveaux 4^{ème} et 5^{ème} qui font le plus référence à cette catégorisation puisque les taux relevant de la catégorisation « *renseigner* » sont respectivement de 71,8% et 71,5%. Le recours majoritaire à cette fonction « *renseigner* » démontre que l'appréhension des collégiens relative à l'information demeure neutre puisque l'information va en premier lieu « *renseigner* ». De même que l'étude menée par un groupe de professeurs documentalistes de l'Académie de Nantes, que nous avons préalablement mentionnée, la fonction « *renseigner* » totalise 55% des réponses des enquêtés et est la fonction la plus représentée au sein de ces dernières. Nous remarquons suite à l'analyse des nombreux énoncés langagiers que « *même par le biais de la fonctionnalité, c'est-à-dire de l'inscription dans le réel et le concret de la vie de l'élève, la conception ne trouve pas ou peu de mots pour se développer* »³²⁰. La fonction « *instruire* » rassemblant 21% des énoncés langagiers des 6^{ème} ne recueille que 9,5% en 5^{ème} et 9,1% en 3^{ème} pour atteindre un minimum de 5,1% en 4^{ème}. Cette fonction « *instruire* » relève de la dimension cognitive liée à la documentation. Notons d'autre part que le taux associé à la catégorisation « *comprendre* » croît sensiblement de la 6^{ème} à la 3^{ème}, passant de 8,1% (en 6^{ème}) à 12,7% (en 3^{ème}) soit une augmentation de 4,6 points. Enfin, la fonction « *informer* » relevant de la dimension journalistique (information journalistique) vise du point de vue des enquêtés à connaître l'actualité. Cette catégorisation qui atteint un taux

³²⁰ Duplessis, Pascal. *Op cit.*

maximum pour le niveau 3^{ème} soit 29,1% enregistre un taux minimal pour le niveau 5^{ème} avec seulement 9,5% (différence de 19,6 points).

En somme, l'information consiste selon les collégiens à se « *renseigner* », « *comprendre* », « *informer* » de l'actualité ou encore « *instruire* ». Les fonctions invoquées diffèrent en pourcentage selon le niveau scolaire des élèves mais les fonctions mises en exergue se révèlent être fortement marquées par le contexte scolaire (*Schémas 19 à 22*).

*Importance de la fonction **renseigner** de l'information au sein des conceptions des collégiens*

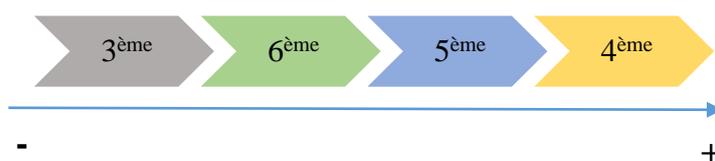


Schéma 19 - Importance de la fonction renseigner selon le niveau scolaire.

*Importance de la fonction **instruire** de l'information au sein des conceptions des collégiens*

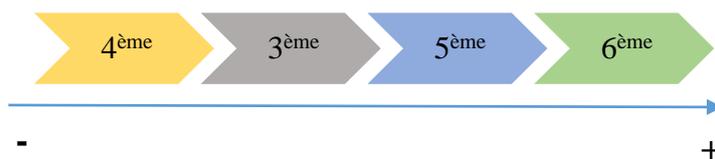


Schéma 20 - Importance de la fonction instruire selon le niveau scolaire.

*Importance de la fonction **comprendre** de l'information au sein des conceptions des collégiens*

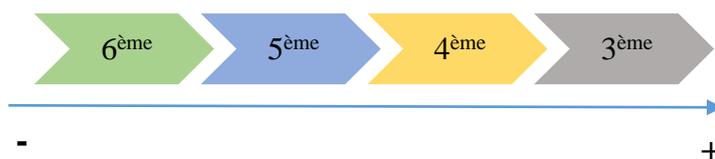


Schéma 21 - Importance de la fonction comprendre selon le niveau scolaire.

*Importance de la fonction **informer** de l'information au sein des conceptions des collégiens*

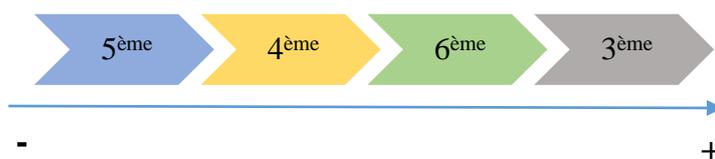
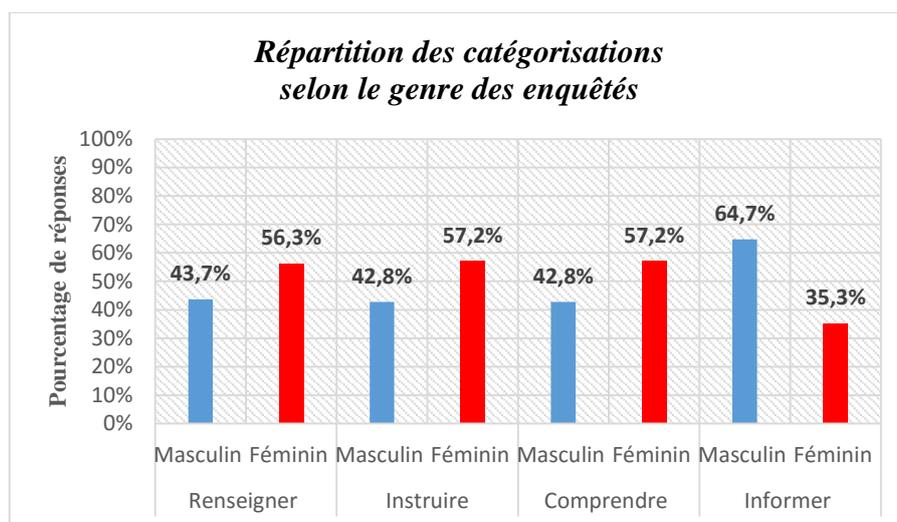


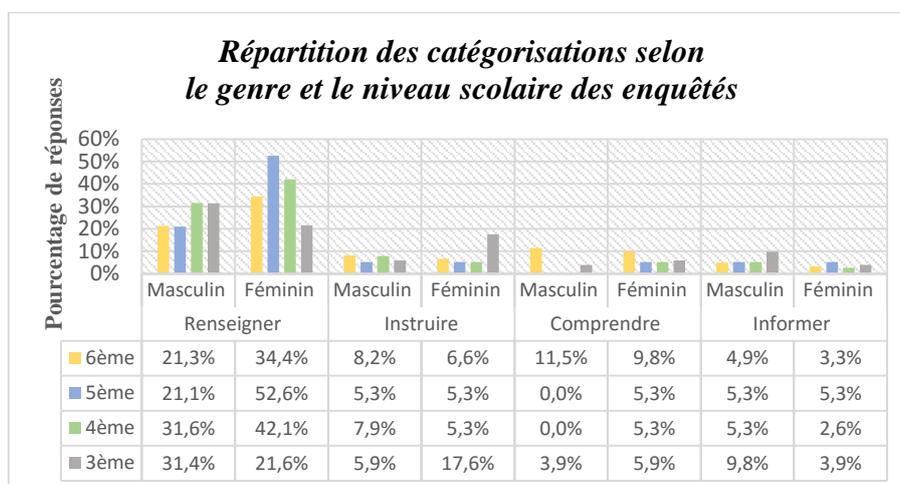
Schéma 22 - Importance de la fonction informer selon le niveau scolaire.

Si le niveau scolaire semble influencer sur les conceptions des élèves relatives à l'information, le genre ne semble pas être un facteur jouant un rôle éminemment significatif. Ainsi, les catégorisations « *renseigner* », « *instruire* » et « *comprendre* » enregistrent des différences de points relativement proches entre les taux obtenus pour le genre masculin et féminin (12,6 points pour « *renseigner* » et 14,4 points à la fois pour « *instruire* » et « *comprendre* »). Seule la catégorisation « *informer* » enregistre une différence significative de 29,4 points entre le taux obtenu pour les enquêtés de genre masculin (64,7%) et les enquêtés de genre féminin (35,3%) (Graphique 15).



Graphique 15 - Répartition des catégorisations relatives à l'« information » selon le genre des enquêtés.

La mise en perspective du genre des enquêtés avec leur niveau scolaire pour les quatre catégorisations mises en évidence suite à l'analyse des énoncés langagiers permet d'obtenir le graphique ci-dessous (Graphique 16).



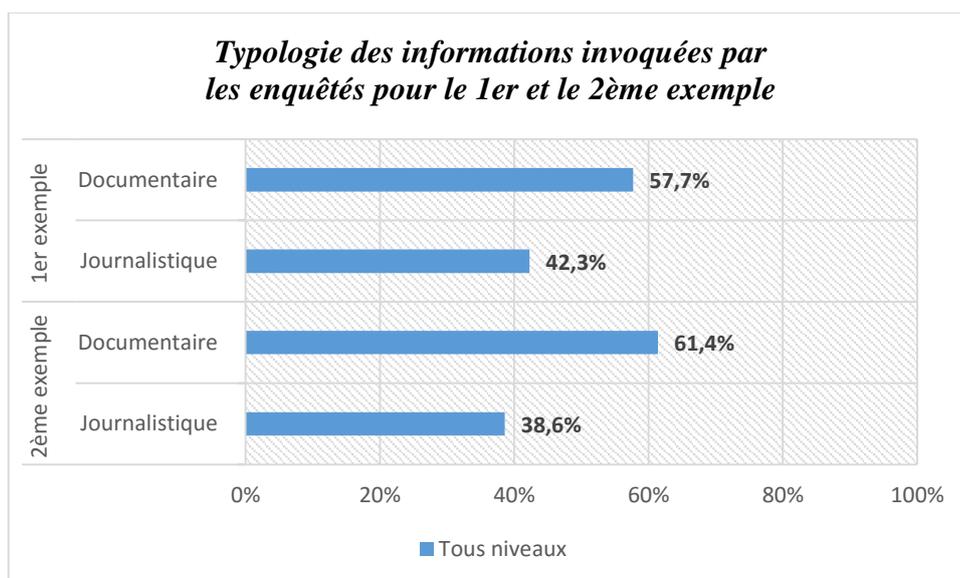
Graphique 16 - Répartition des catégorisations relatives à l'« information » selon le genre et le niveau scolaire.

Ce graphique permet ainsi de synthétiser l'ensemble des éléments précédemment évoqués et relatifs aux paramètres de niveau scolaire et de genre des enquêtés.

En conséquence, les catégorisations de la conception de l'information relèvent d'une part de sa dimension cognitive liée à la documentation et d'autre part de son acception journalistique. Notons que l'information apparaît étroitement liée à une activité de recherche permettant selon les cas de se « *renseigner* », de s'« *instruire* », de « *comprendre* » ou de s'« *informer* ».

- « *Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées ?* »

Après avoir relevé les conceptions des élèves de la notion information, la question « *Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées ?* » consiste à catégoriser le type d'information qui peut faire l'objet, selon les enquêtés, d'une évaluation (Graphique 17).



Graphique 17 - Typologie des informations pouvant l'objet d'une évaluation (1^{er} et 2^{ème} exemple).

Le graphique 17 montre que les énoncés fournis par les collégiens relèvent pour le 1^{er} exemple à 57,7% d'une information de type documentaire tandis que les informations de type journalistiques sont invoquées à 42,3% (différence de 15,4 points). L'évocation du 2^{ème} exemple par les enquêtés montre également un rapport identique. Les informations de type documentaire représentent 61,4% (soit une augmentation de 3,7 points) tandis que les informations de type journalistique sont sensiblement moins évoquées puisque le taux s'élève à 38,6% (différence 3,7 points).

En conséquence, la question N°3 de notre questionnaire d'investigation a permis de constater que les conceptions des collégiens relatives à l'évaluation d'une part et à l'information d'autre part sont fortement marquées par le contexte scolaire puisque leurs énoncés langagiers relèvent, dans la grande majorité des cas, de l'acception pédagogique et non pas de l'acception info-documentaire de ces deux notions. Enfin, les collégiens considèrent, tous niveaux confondus, que ce sont les informations de type documentaire qui peuvent faire l'objet d'une évaluation.

3.1.4. Question N°4

- « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure la réponse sur cette échelle. Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.* »

L'enquête publiée en 2008 et dirigée par Olivier Donnat³²¹, sociologue au département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture et de la Communication, portant sur les pratiques culturelles pointe les 21 principaux usages d'Internet recensés au sein de la population française. Ainsi, même si Internet demeure avant tout un outil de socialisation et de communication, il est également très fortement utilisé pour des recherches documentaires ou d'informations. Ces dernières se hissent respectivement aux 2^{ème} et 3^{ème} rangs des usages invoqués par les français au sein de cette enquête. Ainsi, 84% des français utilisent Internet à des fins de recherches documentaires, recherches qui peuvent impliquer les bases de données ou l'utilisation de moteurs de recherche. La recherche d'informations pratiques relatives à la vie quotidienne est sollicitée par 80% des internautes. Cette enquête, qui a l'avantage de s'appuyer sur toutes les catégories de la population y compris les plus jeunes, nous intéresse fortement dans le cadre de notre recherche. Elle souligne la dimension informationnelle massive et récurrente d'Internet. De plus comme le rappelle Alexandre Serres, « *la recherche documentaire, usage le plus emblématique de la recherche d'informations, touche très largement toutes les tranches d'âge, à parts égales* »³²². La connectivité massive des jeunes les rend d'autant plus concernés par la problématique de l'évaluation de l'information. Nous souhaitons ainsi grâce à cette question avoir une vision globale de l'état de leur confiance. Par conséquent, il nous semblait primordiale de questionner les enquêtés sur la confiance qu'ils accordent aux informations disponibles en ligne. La question de la confiance

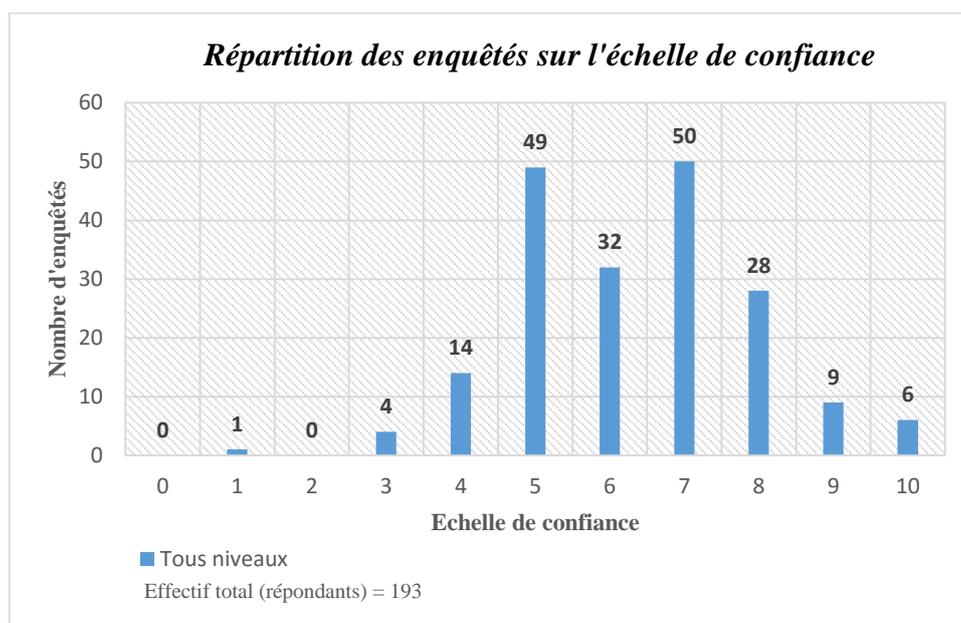
³²¹ Donnat, Olivier. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008. In : *Culture études* [En ligne]. 2008. Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

³²² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 35.

est en effet cruciale puisqu'elle « *joue un rôle important dans le jugement de confiance, même si elle ne peut être mise au même niveau que la crédibilité des sources, des auteurs ou des informations* »³²³.

- « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure la réponse sur cette échelle.* »

Les résultats obtenus à la question « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ?* » montrent que 50 enquêtés, soit 25,9%³²⁴, situent sur une échelle allant de 0 à 10, leur degré de confiance à 7. Un pourcentage sensiblement proche d'enquêtés, soit 25,3%, situent à 5 leur degré de confiance. Il apparaît également que les notations les plus fréquemment attribuées se situent dans l'intervalle 5-8. Cet intervalle de notation rassemble 159 élèves soit 82,4% des enquêtés. Le graphique ci-dessous rend ainsi compte de la répartition des enquêtés sur l'échelle de confiance (*Graphique 18*).



Graphique 18 - Répartition des enquêtés sur l'échelle de confiance.

Afin de pouvoir analyser plus finement les résultats, nous proposons une catégorisation afin d'examiner les réponses apportées à cette question N°4 (*Tableau 94*). Ainsi, le premier intervalle de notation regroupe les notes allant de 0 à 1 et correspond à une confiance « *nulle* ».

³²³ *Ibid.*, p. 48.

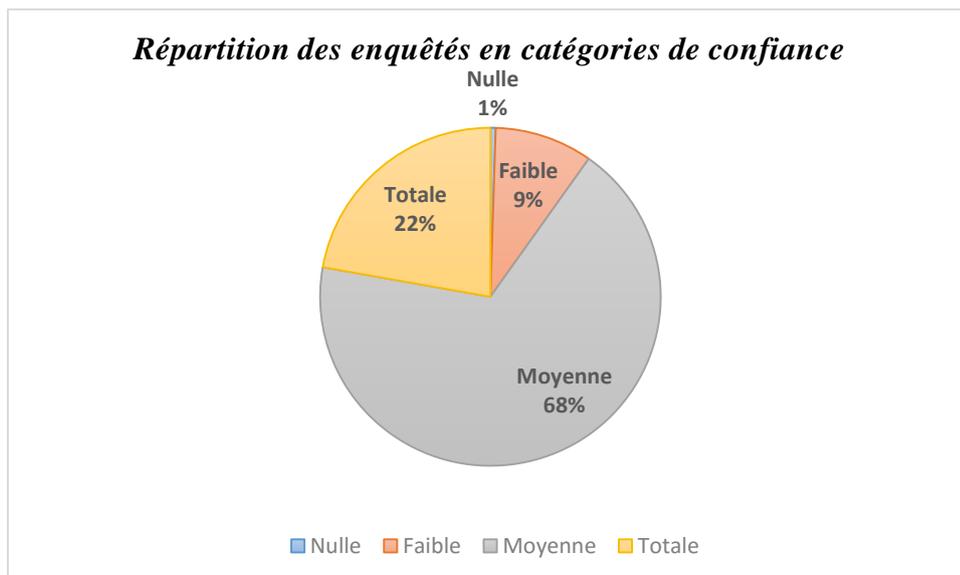
³²⁴ Les pourcentages sont calculés en tenant compte de l'effectif total de répondants à cette question soit 193 élèves. En effet sur les 195 élèves ayant participé à notre questionnaire d'enquête, 193 d'entre eux, tous niveaux confondus, ont apporté une réponse à la question « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ?* » soit un taux de réponse de 99%.

Une confiance « *faible* » relève des notations allant de 2 à 4. La troisième catégorie englobe les notes allant de 5 à 7 qui relèvent d'une confiance dite « *moyenne* ». Enfin, une confiance « *totale* » est formée pour les notations allant de 8 à 10.

Réponses	Catégorisation
<i>Intervalle de notation</i>	<i>Confiance associée</i>
[0 - 1]	Nulle
[2 - 4]	Faible
[5 - 7]	Moyenne
[8 - 10]	Totale

Tableau 94 - Catégorisation de l'échelle de confiance proposée à la question N°4.

En conséquence, l'intervalle rassemblant le plus grand nombre d'enquêtés soit 160 élèves relève selon la catégorisation précédemment exposée à la fois à une confiance moyenne (intervalle 5-7) mais également à une confiance totale (en ce qui concerne la notation de 8). Une focalisation sur le nombre total d'enquêtés ayant apportés une réponse à la question « *Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ?* » (193 élèves) montre que 68% d'entre eux soit 132 élèves accordent une confiance moyenne aux informations trouvées grâce au réseau Internet. Ces derniers situent en effet leur degré de confiance entre 5 et 7 sur l'échelle de confiance. Nous remarquons également que seulement 1% des élèves ne font en aucun cas confiance aux informations disponibles en ligne (un élève) tandis que 22% ont une confiance totale (43 élèves). Une faible confiance comptabilise dans le même temps 9% des enquêtés (18 élèves) (*Graphique 19*).



Graphique 19 - Répartition des enquêtés en catégories de confiance (tous niveaux).

Le degré de confiance accordée aux médias et aux supports médiatiques fait chaque année l'objet d'une enquête réalisée par l'institut de sondages TNS-SOFRES pour le journal *La Croix*. Ainsi, l'enquête de 2016 de TNS-SOFRES relative au *Baromètre de confiance dans les médias* fournit des éléments de compréhension pertinents permettant de rendre compte du contexte général dans lequel se pose la problématique de l'évaluation de l'information. « *Les données fournies [se révèlent en effet être des] indicateurs de tendances dans la perception et la crédibilité attachée aux différents supports médiatiques* »³²⁵. Cette enquête qui se focalise sur la tranche d'âge des 18-24 et ne porte donc pas sur la population que nous étudions de façon spécifique à savoir les collégiens, a néanmoins l'avantage de s'intéresser au rapport des jeunes aux médias³²⁶. Elle démontre en premier lieu la hiérarchie des médias à qui les 18-24 ans font le plus confiance. Les résultats montrent que la radio arrive en tête avec 55% de crédibilité talonnée par le journal (51%), puis la télévision (50%) et enfin Internet qui rassemble le plus faible taux soit 31% de crédibilité³²⁷. La radio semble donc être considérée comme le média le plus fiable tandis qu'Internet se hisse au quatrième et donc dernier rang. La mise en perspective

³²⁵ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 48.

³²⁶ L'enquête de TNS-SOFRES qui s'est déroulée du 7 au 11 janvier 2016 porte sur un échantillon de 1061 individus âgés de 18 ans et plus représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus. « *La représentativité de l'échantillon est assurée par la méthode des quotas (sexe, âge, PCS du chef de famille) après stratification par régions et habitat* ».

³²⁷ Les pourcentages obtenus relèvent de la question « *En général, à propos des nouvelles que vous lisez / voyez / entendez dans un journal / à la radio / à la télévision / sur Internet est-ce que vous vous dites : les choses se sont passées comme... les raconte* ».

de ces résultats de Janvier 2016 avec ceux datant de Janvier 2010 montre que le degré de confiance dans les médias a sensiblement diminué³²⁸. Qu'il s'agisse du journal (- 9 points), de la radio (- 11 points) et en particulier internet (- 21 points), la population des 18-24 ans témoigne d'une plus grande méfiance (intervalle 2016-2010). Seule la télévision enregistre en six années une hausse de la crédibilité (+ 2 points). Ces résultats soulignent d'une part les rapports contradictoires entre les pratiques médiatiques et la confiance accordée aux divers médias et d'autre part « *le rapport de « confiance critique » manifesté par les jeunes, vis-à-vis de l'information d'actualité sur internet* »³²⁹. En conséquence, nous notons tout comme Alexandre Serres qu'il semble exister « *un rapport paradoxal des jeunes aux médias traditionnels, qui pourrait se résumer ainsi : c'est aux médias qu'ils utilisent le moins que les jeunes accordent le plus de crédit, et inversement !* »³³⁰. Remarquons également que l'étude de 2013 du Centre Régional Information Jeunesse (CRIJ) sur les stratégies d'information des jeunes Bretons démontre qu'il persiste une contradiction entre les pratiques réelles des jeunes et le jugement de valeur que ces derniers peuvent porter sur Internet. En effet, Internet est la « *source d'information prioritaire pour près de neuf jeunes bretons sur dix* »³³¹. Néanmoins, les trois principales motivations pour choisir un média (Internet, TV ou presse) sont « *la gratuité* » (54%), la « *fiabilité de l'information disponible* » (47%), et la « *rapidité de l'information disponible* » (46%). La confiance ne se hisse qu'au cinquième rang des motivations et comptabilise un taux de 31%. Le choix d'un média tel qu'Internet répond donc à plusieurs motivations dont les plus plébiscitées sont, comme nous l'avons énoncé précédemment, la gratuité, la fiabilité et la rapidité de l'information disponible en ligne. Ces motivations « *peuvent paraître [comme le souligne cette étude] contradictoires : la rapidité et la fiabilité ne faisant pas toujours bon ménage* ». « *La gratuité, quant à elle, semble liée à Internet et à son explosion ces dernières années. Ces motivations répondent à un besoin d'immédiateté ou d'instantanéité croissant chez les jeunes tout comme dans la société dans son ensemble* »³³². Ces constatations soulignent *in fine* « *l'ambiguïté et la complexité des rapports entre médias, supports, sources*

³²⁸ La comparaison se base sur les données recueillies en 2010 et en 2016 par TNS-SOFRES dans le cadre de son Baromètre annuelle.

³²⁹ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 50.

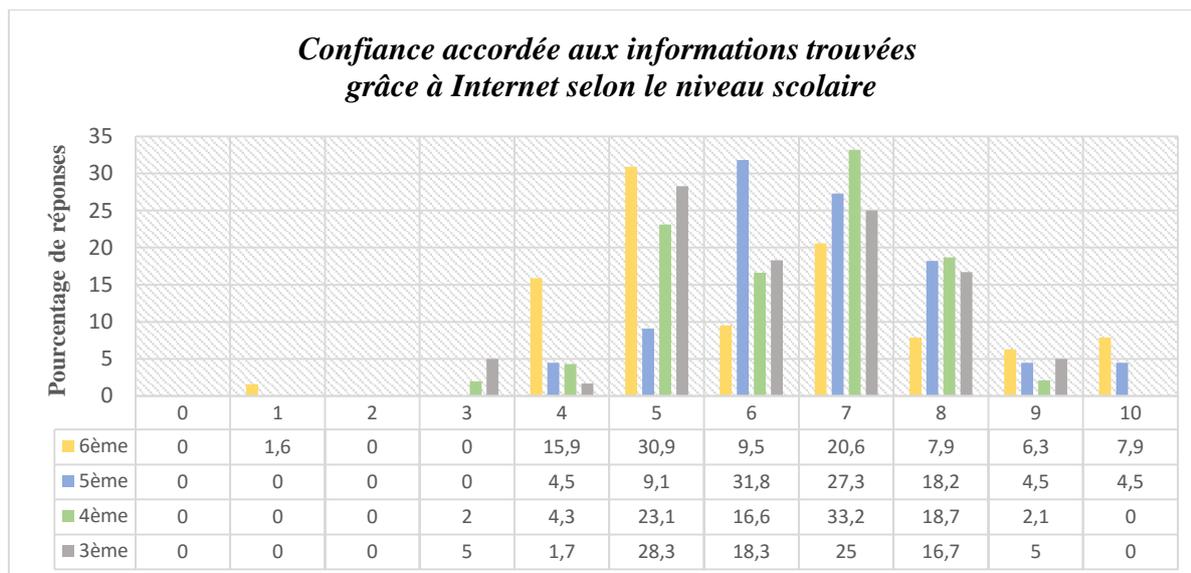
³³⁰ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 50.

³³¹ Réseau Information Jeunesse Bretagne. *Les jeunes bretons et leurs stratégies d'information. Synthèse des données de l'enquête observatoire*. Rennes : CRIJ Bretagne, 2013. Disponible sur : http://www.ij-bretagne.com/img_bzh/enquete2013.pdf

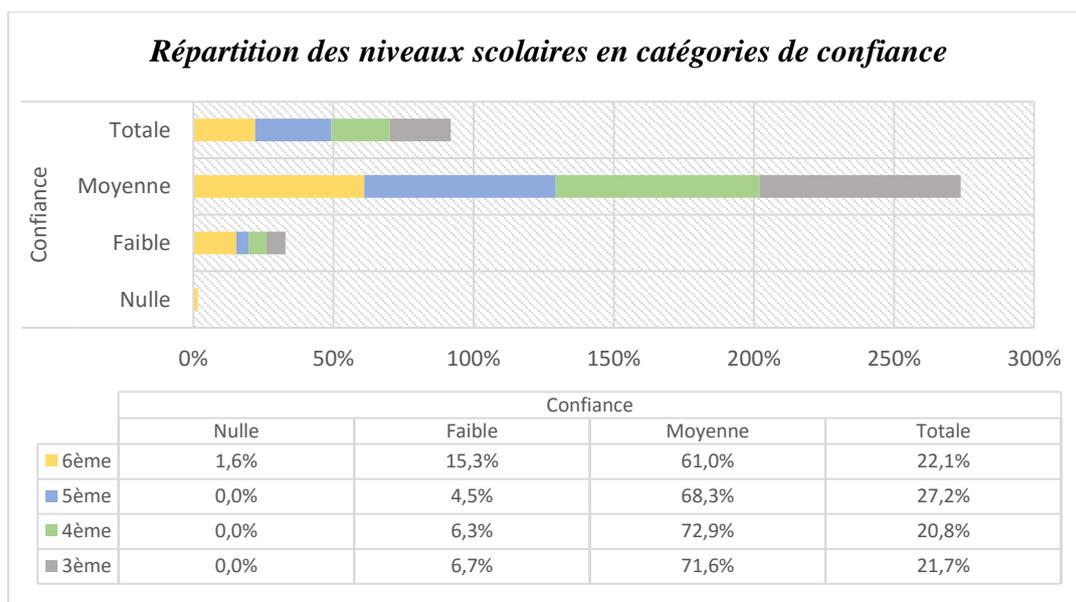
³³² Réseau Information Jeunesse Bretagne. *Op cit.*, p. 13.

et fiabilité de l'information, complexité que les sondages et les enquêtes ont souvent tendance à occulter »³³³.

Le croisement des résultats obtenus à la question N°4 relatifs au niveau de confiance accordé aux informations trouvées grâce à Internet avec le niveau scolaire des enquêtés permet d'obtenir les graphiques ci-dessous (Graphiques 20 & 21).



Graphique 20 - Confiance accordée aux informations disponibles en ligne selon le niveau scolaire.

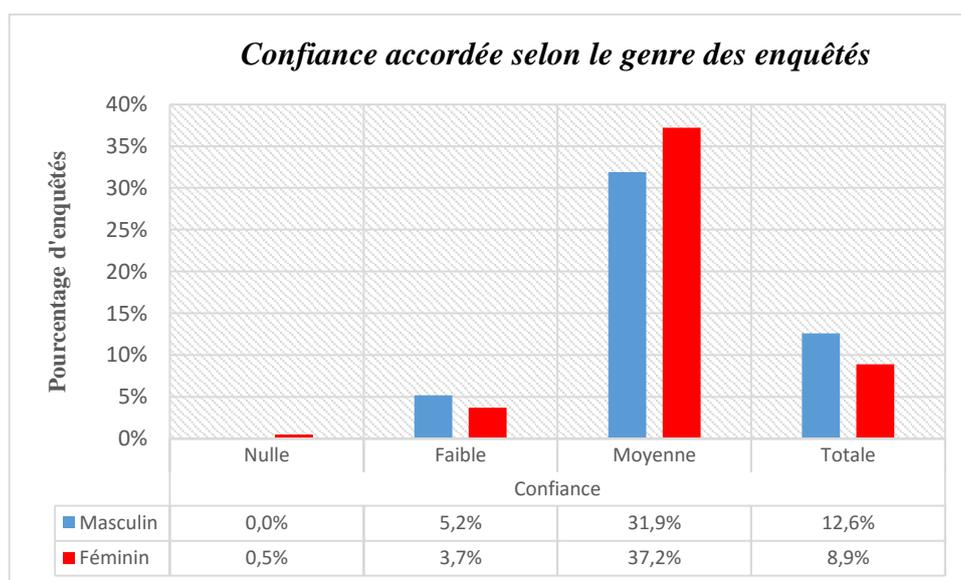


Graphique 21 - Répartition des niveaux scolaires en catégories de confiance.

³³³ Serres, Alexandre. *Op cit.*, p. 51.

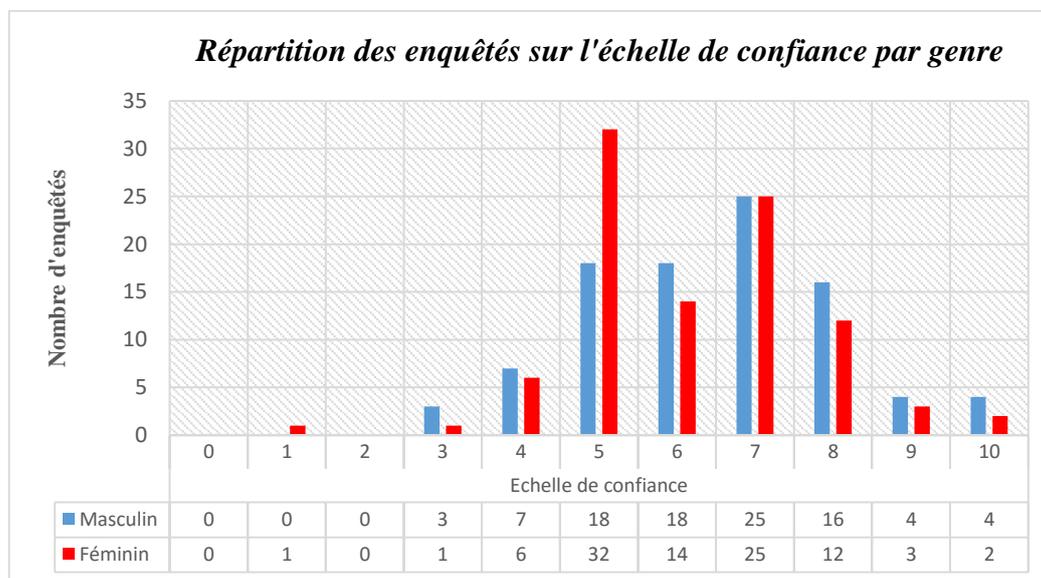
Notons que le croisement des résultats avec le niveau scolaire révèle que seuls les 6^{èmes} font état d'une méfiance vis-à-vis des informations disponibles en ligne et sont ainsi 1,6% à avoir une confiance nulle en ces dernières contre 0% pour les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Cette méfiance observée pour le niveau 6^{ème} se confirme. Ainsi, 15,3% des élèves de ce niveau accordent une confiance faible aux informations trouvées grâce à Internet tandis que, dans le même temps, les autres niveaux se montrent globalement moitié moins méfiants que les 6^{èmes} avec 4,5%, 6,3% et 6,7% pour les 5^{èmes}, 4^{èmes} et 3^{èmes} respectivement. Remarquons que la majorité des élèves, quel que soit leur niveau scolaire, accordent une confiance moyenne aux informations disponibles en ligne comme nous avons pu le souligner précédemment. Enfin, une confiance totale est plus perceptible chez les 5^{èmes} puisqu'ils sont 27,2% à relever de cette confiance contre 21,1% pour les 6^{èmes}, 21,7% pour les 3^{èmes} et 20,8% pour les 4^{èmes} (*Graphique 21*).

La prise en considération du genre montre que ce sont les élèves masculins qui ont tendance à accorder une confiance totale aux informations disponibles en ligne (*Graphique 22*). Ils ont ainsi 12,6% à relever de la catégorisation dénommée confiance totale contre 8,9% pour les élèves de sexe féminin. En revanche, ces dernières sont plus à mêmes de se montrer méfiantes envers les informations trouvées grâce à Internet que leurs homologues masculins (0,5% des enquêtés de genre féminin relèvent d'une confiance nulle contre 0% pour les enquêtés de genre masculin).



Graphique 22 - Répartition de la confiance accordée selon le genre des enquêtés.

Le graphique ci-après qui croise le niveau scolaire et le genre des enquêtés permet de rendre compte de ces constats (*Graphique 23*).



Graphique 23 - Répartition des enquêtés sur l'échelle de confiance selon le genre.

En somme, retenons que pour cette quatrième question, 22% de l'ensemble des enquêtés ont une confiance élevée dans les informations trouvées grâce à Internet puisqu'ils attribuent une note de confiance comprise entre 8 et 10. Les élèves de 6^{ème} sont 22,1% à accorder des notes comprises dans cette fourchette de confiance contre 27,2% pour les 5^{èmes}, 20,8% pour les 4^{èmes} et enfin 21,7% pour les 3^{èmes}. Concernant le genre des élèves, 12,6% des élèves masculins se retrouvent au sein de cette catégorie et ce taux enregistre une différence de 3,7 points avec celui relatif aux élèves de genre féminin puisque 8,9% d'entre elles accordent une totale confiance. Les résultats demeurent sensiblement identiques et ainsi ni le genre ni le niveau scolaire des élèves ne semblent influencer sur le degré de confiance accordé aux informations trouvées grâce à Internet. Ce degré de confiance et par conséquent leurs pratiques informationnelles ne semblent pas différer, de manière significative, tout au long de leur scolarité.

- *« Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix. »*

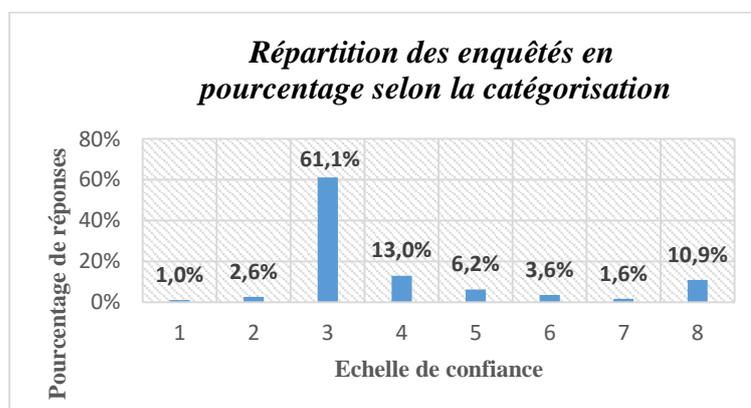
Néanmoins, quelles sont les modalités susceptibles d'influencer la confiance des collégiens relatives aux informations disponibles en ligne ? Les énoncés langagiers obtenus à la question *« Maintenant fais une phrase pour expliquer ton choix »* permettent d'apporter des

réponses à cette interrogation. Les diverses réponses recueillies et apportées par les enquêtés ont été catégorisées. Ainsi, huit catégorisations ont pu être identifiées :

- « *Apport d'aide au travail scolaire* » (N°1),
- « *Facilité et rapidité d'utilisation* » (N°2),
- « *Présence d'informations erronées* » (N°3),
- « *Prédominance de « bonnes » informations* » (N°4),
- « *Influence de la source* » (N°5),
- « *Dépendance au besoin informationnel* » (N°6),
- « *Exhaustivité des résultats* » (N°7),
- « *Ne sais pas, pas de réponse* » (N°8).

Les catégorisations déduites nous donnent ainsi des indications intéressantes sur les facteurs influençant la confiance des enquêtés, sur les divers éléments qui vont conditionner plus ou moins fortement les choix effectués lors de la recherche documentaire, d'attribuer ou non, leur confiance aux informations disponibles en ligne.

La répartition des enquêtés selon la catégorisation précédemment exposée montre que la grande majorité d'entre eux, soit 118 (61,1%), invoquent la catégorisation N°3, « *la présence d'informations erronées* », pour expliciter la confiance ou non confiance accordée aux informations disponibles en ligne. Les deux catégorisations suivantes les plus représentées correspondent à la catégorisation N°4 « *prédominance de « bonnes » informations* » (25 enquêtés soit 13% de l'ensemble des répondants) et la catégorisation N°8 « *ne sais pas, pas de réponse* » (21 enquêtés ou 10,9%). Les catégorisations suivantes N°5 « *influence de la source* », N°6 « *dépendance au besoin informationnel* », N°2 « *facilité et rapidité d'utilisation* », N°7 « *exhaustivité des résultats* » et enfin N°1 « *apport d'aide au travail scolaire* » rassemblent seulement 15% soit 29 enquêtés (*Graphique 24*).



Graphique 24 - Répartition des enquêtés en pourcentage selon la catégorisation (tous niveaux).

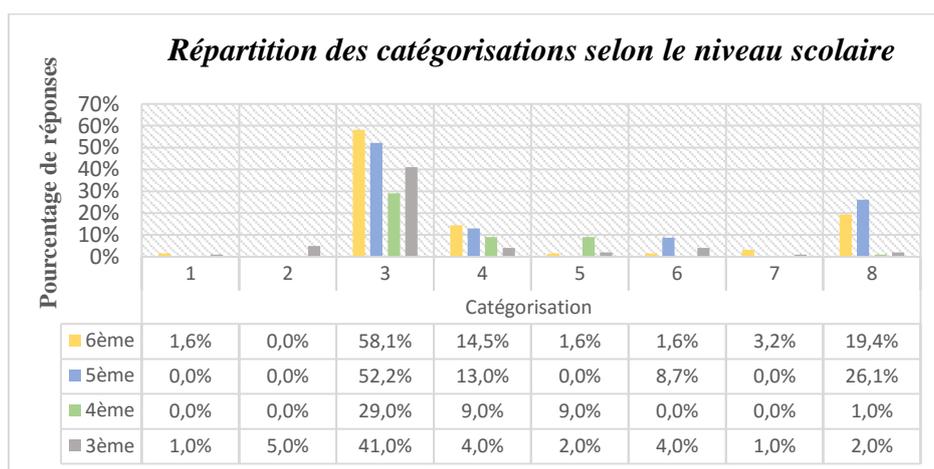
Les huit catégorisations obtenues suite à l'analyse des énoncés langagiers des élèves nous permettent d'identifier diverses variables de confiance qui se répartissent en trois catégories : les variables liées à l'information, les variables liées à la source et les variables liées à l'utilisateur. Les catégorisations se distribuent donc comme suit (Tableau 95).

<i>Typologie des facteurs de confiance</i>	<i>Catégorisations correspondantes</i>
<i>Variables liées à l'information</i>	N°3 « Présence d'informations erronées »
	N°4 « Prédominance de « bonnes » informations »
<i>Variables liées à la source</i>	N°5 « Influence de la source »
<i>Variables liées à l'utilisateur</i>	N°1 « Apport d'aide au travail scolaire »
	N°2 « Facilité et rapidité d'utilisation »
	N°6 « Dépendance au besoin informationnel »
	N°7 « Exhaustivité des résultats » ³³⁴
<i>Autre</i>	N°8 « Ne sais pas, pas de réponse »

Tableau 95 - Les trois variables de confiance identifiées à partir des catégorisations établies.

Nous pouvons par conséquent constater que 50% des catégorisations relèvent de variables liées à l'utilisateur, 25% de variables liées à l'information et enfin 12,5% de variables liées à la source.

Le croisement des catégorisations avec le niveau scolaire des élèves permet d'obtenir le graphique suivant (Graphique 25).

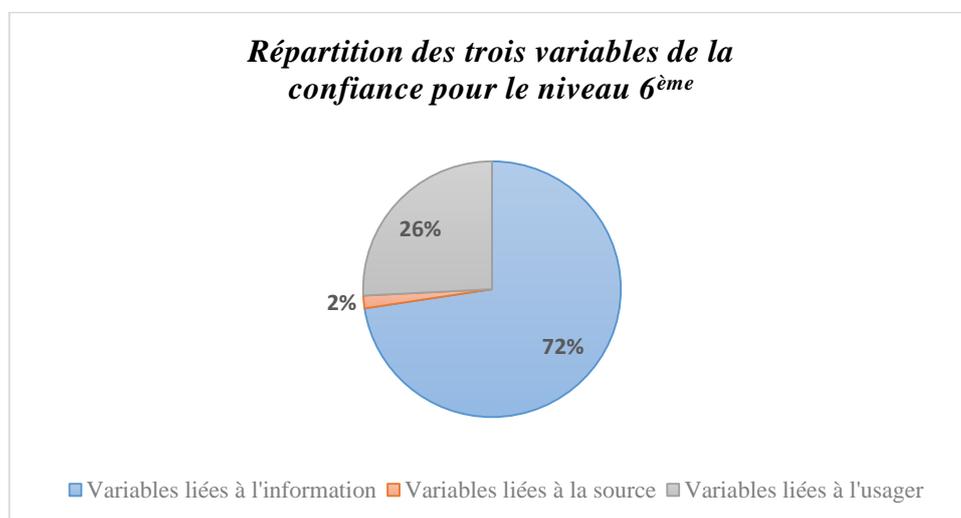


Graphique 25 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés.

³³⁴ La catégorisation N°7 « Exhaustivité des résultats » relève dans le cas présent de la typologie « variables liées à l'utilisateur » puisque c'est l'utilisateur qui détermine et considère si les résultats obtenus sont exhaustifs ou non. Nous notons cependant que cette catégorisation pourrait également relever de la typologie « variables liées à l'information ».

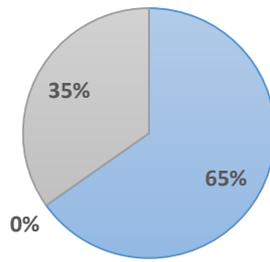
Une focalisation sur les trois catégorisations les plus représentées à savoir les catégorisations N°3, N°4 et N°8 est riche d'enseignements. Le graphique 25 montre que la catégorisation N°3 « *présence d'informations erronées* » est particulièrement plébiscitée quel que soit le niveau scolaire. Ainsi, elle enregistre un taux maximum de 58,1% pour le niveau 6^{ème}, 52,2% en 5^{ème}, 41% en 3^{ème} et 29% en 4^{ème}. La confiance accordée par les collégiens à l'information trouvée sur Internet semble être directement corrélée à sa qualité. Ainsi, ces derniers font également référence au sein de leurs énoncés langagiers à la catégorisation N°4 « *présence de « bonnes » informations* » à 14,5% en 6^{ème}, 13% en 5^{ème}, 9% en 4^{ème} et 4% en 3^{ème}. Néanmoins, la part occupée par cette catégorisation tend à diminuer tout au long de la scolarité des élèves (différence de 10,5 points entre la 6^{ème} et la 3^{ème}). Si les enquêtés semblent expliciter les raisons les incitant à accorder ou non leur confiance aux informations disponibles en ligne, il convient de noter qu'une partie d'entre eux ne peuvent expliciter leur choix, notamment les niveaux 6^{ème} et 5^{ème}. Ainsi, 26,1% des 5^{èmes} et 19,4% des 6^{èmes} relèvent de la catégorisation « *ne sais pas / pas de réponses* ».

La mise en perspective du niveau scolaire des enquêtés avec la typologie des variables de confiance déduite des huit catégorisations préalablement exposées a permis d'obtenir les graphiques suivants (*Graphiques 26 à 29*).



Graphique 26 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 6^{ème}.

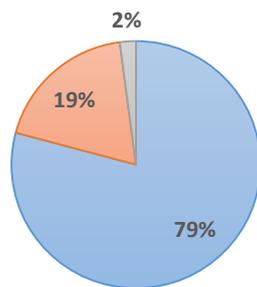
Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 5^{ème}



■ Variables liées à l'information ■ Variables liées à la source ■ Variables liées à l'utilisateur

Graphique 27 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 5^{ème}.

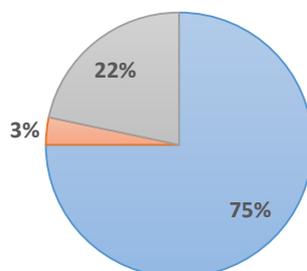
Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 4^{ème}



■ Variables liées à l'information ■ Variables liées à la source ■ Variables liées à l'utilisateur

Graphique 28 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 4^{ème}.

Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 3^{ème}



■ Variables liées à l'information ■ Variables liées à la source ■ Variables liées à l'utilisateur

Graphique 29 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 3^{ème}.

Les tableaux ci-dessous permettent de synthétiser les données récoltées et de percevoir l'évolution des conceptions des élèves au cours de leur scolarité (Tableaux 96 à 98).

1 - Variables liées à l'information		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6 ^{ème}	72%	Ø
5 ^{ème}	65%	- 7 points
4 ^{ème}	79%	+ 14 points
3 ^{ème}	75%	- 4 points

Tableau 96 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'information.

2 - Variables liées à l'utilisateur		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6 ^{ème}	26%	Ø
5 ^{ème}	35%	- 9 points
4 ^{ème}	19%	- 16 points
3 ^{ème}	22%	+ 3 points

Tableau 97 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'utilisateur.

3 - Variables liées à la source		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6 ^{ème}	2%	Ø
5 ^{ème}	0%	- 2 points
4 ^{ème}	19%	+ 19 points
3 ^{ème}	3%	- 16 points

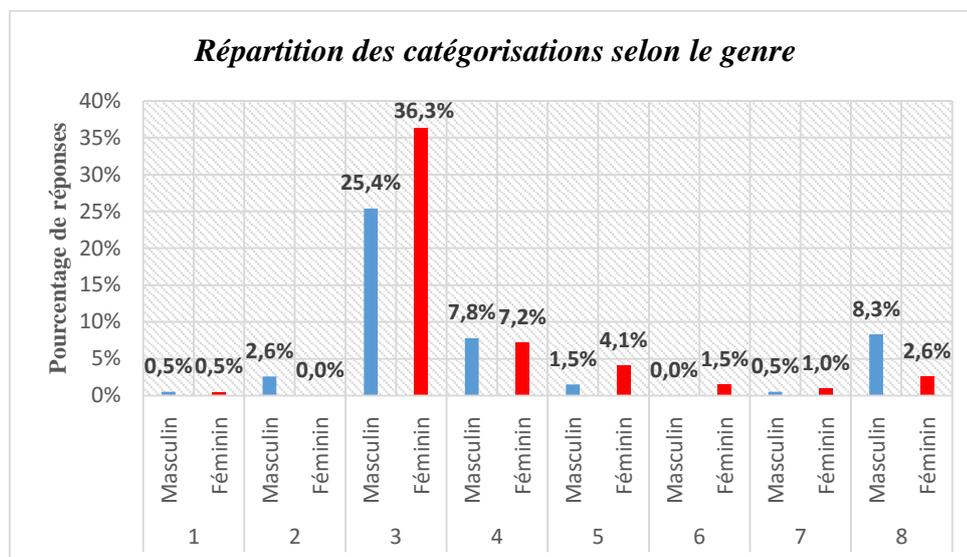
Tableau 98 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à la source.

Les résultats suggèrent que les variables liées à l'information sont primordiales dans le jugement de confiance quel que soit le niveau scolaire des collégiens. En effet, les catégorisations relevant de ces variables (N°3 et N°4) totalisent un maximum de 79% pour le niveau 4^{ème}, 75% pour le niveau 3^{ème}, 72% pour le niveau 6^{ème} et 65% pour le niveau 5^{ème}. La construction de la confiance relève donc de ce qualifiant de « *facteurs internes* » les chercheurs de la Northumbria University au sein de leur rapport *User's trust in information resources in*

*the Web environment*³³⁵. Les énoncés langagiers des élèves relevant des catégorisations N°3 et N°4 soulignent que les enquêtés perçoivent les informations disponibles en ligne comme étant globalement vraies. Les collégiens considèrent en effet que les informations, du fait de leur disponibilité en ligne, sont « *toujours vraies* » car les sites « *sont [de fait] vérifiés* ». La prédominance d'informations considérées comme véridiques par les enquêtés les incite ainsi à accorder leur confiance à celles-ci. La confiance de collégiens vis-à-vis des informations disponibles en ligne est également fonction de la source. Ainsi, les enquêtés semblent d'autant plus accorder leur confiance à des informations proposées par des sources connues et respectées. Un des énoncés langagiers recueilli grâce à notre questionnaire d'enquête affirmant qu'« *il faut chercher des sites bien notés et reconnus et à partir de là, l'information est presque correcte* » illustre ce constat. Le troisième ensemble de catégorisations regroupe les variables se rapportant à l'utilisateur. Parmi les raisons invoquées par les enquêtés pour justifier de la confiance qu'ils attribuent aux informations disponibles en ligne nous notons « *apport d'aide au travail scolaire* » (catégorisation N°1), « *facilité et rapidité d'utilisation* » (catégorisation N°2), « *présence d'informations erronées* » (catégorisation N°3), « *dépendance au besoin informationnel* » (catégorisation N°6), « *exhaustivité des résultats* » (catégorisation N°7), « *ne sais pas / pas de réponse* » (catégorisation N°8). Dès lors, la confiance semble être un facteur influençant les pratiques informationnelles au cours du processus de recherche et d'utilisation des informations récoltées en ligne. La confiance est déterminée par l'utilité de l'information notamment dans le cadre scolaire. La facilité et la rapidité d'utilisation du réseau informatique qui permet d'accéder promptement à des informations jouent des rôles primordiaux dans les conceptions des collégiens. Cependant, si l'utilité de l'information s'avère être mise en exergue par les enquêtés, son exactitude et sa « *fraîcheur* » (conformité aux faits et/ou à l'actualité) est minimisée. Les catégorisations relevant des variables liées à l'utilisateur sous-entendent que l'accessibilité des informations qui recouvre les dimensions de disponibilité et de facilité d'utilisation prime sur la qualité des informations disponibles en ligne. Notons que la « *crédibilité de surface* » n'est nullement invoquée par les enquêtés. Ainsi, les signes extérieurs propres à la ressource ne semblent pas jouer un rôle majeur dans le jugement de crédibilité des collégiens. A titre d'exemple, la confiance des enquêtés n'est nullement fonction des caractéristiques perçues du site web.

³³⁵ Pickard, Alison Jane, Gannon-Leary, Pat, Coventry, Lynne. *User's trust in information resources in the Web environment : a statut report* [En ligne]. Northumbria University, JISC (Joint Information Systems Committee), 2010. Disponible sur : http://repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

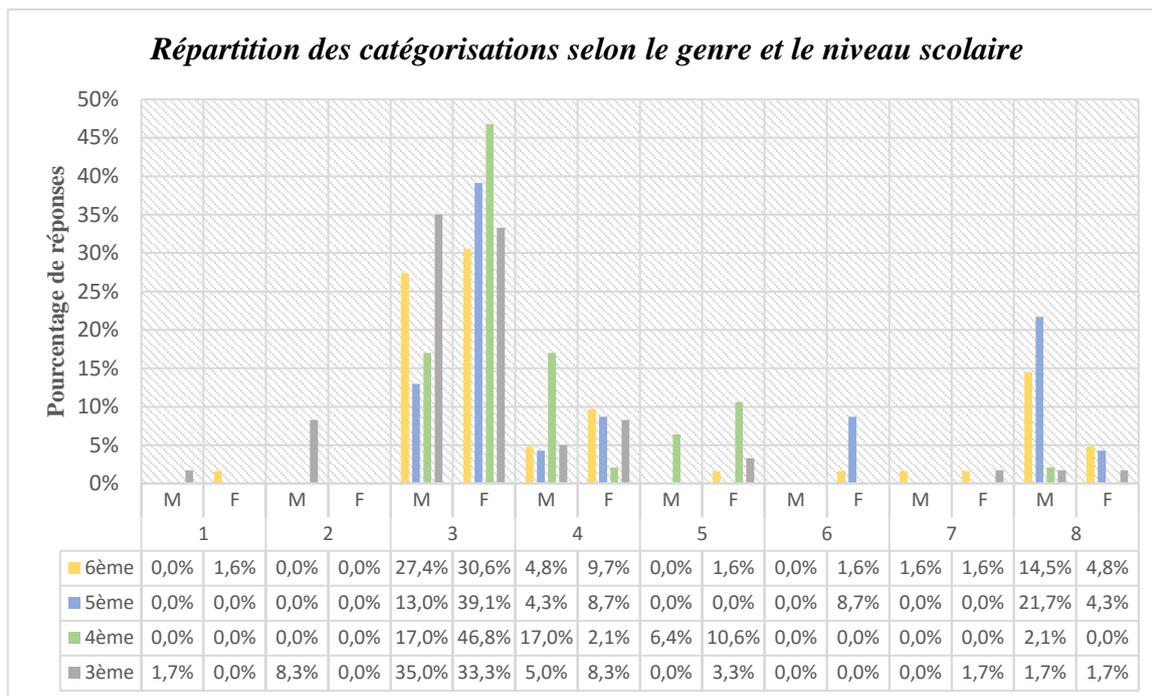
La mise en perspective des données obtenues pour chacune des catégorisations avec le genre des élèves permet d'obtenir le graphique suivant (*Graphique 30*).



Graphique 30 - Répartition des catégorisations selon le genre des enquêtés (tous niveaux).

Le graphique montre que le genre semble influencer pour les catégorisations N°3 « *présence d'informations erronées* » (différence de 10,9 points), N°8 « *ne sais pas / pas de réponse* » (différence de 8,3 points) et dans une moindre mesure les catégorisations N°2 « *facilité et rapidité d'utilisation* » (différence de 2,6 points), N°5 « *influence de la source* » (différence de 2,6 points) et N°6 « *dépendance au besoin informationnel* » (différence de 1,5 points) . Ainsi, les enquêtés de genre féminin semblent plus attachées à la « *présence d'informations erronées* » (N°3) et à l' « *influence de la source* » (N°5) lorsqu'il s'agit d'explicitier les raisons de la confiance ou non accordée aux informations disponibles en ligne. Dans le même temps, leurs homologues de genre masculin se reportent vers la « *facilité et la rapidité d'utilisation* » (N°2). Ils sont également plus à même de ne pas pouvoir expliciter les raisons les incitant à confier ou non puisqu'ils se dirigent en plus grand nombre vers la catégorisation « *ne sais pas / pas de réponse* » (N°8).

Nous avons auparavant rappelé que le niveau scolaire et le genre semblent influencer sur les raisons citées par les enquêtés lorsqu'ils décident ou non d'accorder leur confiance aux informations disponibles en ligne. Le graphique ci-dessous synthétise ainsi les constats déduits de l'analyse des résultats obtenus à la question N°4 (*Graphique 31*).



Graphique 31 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire des enquêtés.

En somme, la catégorisation élaborée à partir de l'analyse des énoncés langagiers obtenus à la question « *Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix* » a permis de distinguer trois types de déterminants de la confiance vis-à-vis des informations disponibles en ligne : des variables liées à l'information, des variables liées à la source et enfin des variables liées à l'utilisateur.

La question N°4 se proposait de fournir un cadre conceptuel permettant d'identifier les déterminants de la confiance dans le contexte de la recherche d'informations disponibles en ligne. La confiance semble en effet être la pierre angulaire de l'évaluation de l'information. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons ainsi définir la confiance comme l'attente des collégiens que les informations disponibles en ligne ne soient pas erronées. La confiance relève donc d'une attente qui se révèle être partie intégrante de la conceptualisation de la confiance des collégiens.

3.1.5. Question N°5

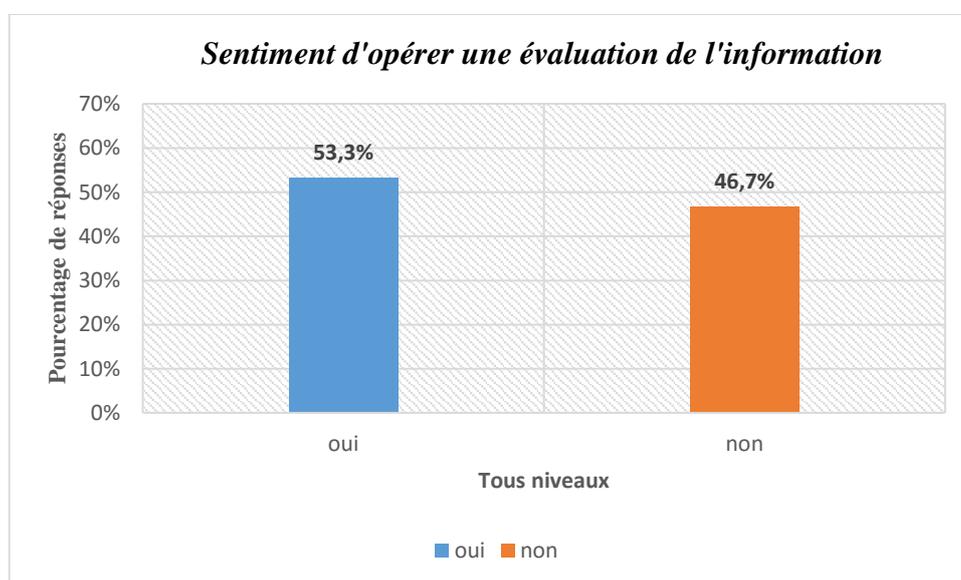
- « *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.* »

La question N°5 interroge directement les pratiques des collégiens et se donne pour objectif de vérifier si ces derniers ont une pleine conscience de celles-ci. Cette question ouverte

leur permet de s'exprimer librement et nous permet par là-même de mieux cerner leurs pratiques. Dans un premier temps, cette question consiste pour les enquêtés à identifier s'ils pensent évaluer l'information disponible en ligne avant d'explicitier, en second lieu, leurs réponses.

- « *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse.* »

Les résultats obtenus montrent que 104 enquêtés considèrent *évaluer l'information* lors de leurs recherches soit 53,3% de l'ensemble des enquêtés contre 91 élèves qui affirment le contraire (46,7%). La différence de 6,6 points enregistrée nécessite de croiser ces précédentes données avec le niveau scolaire des enquêtés (*Graphique 32*).

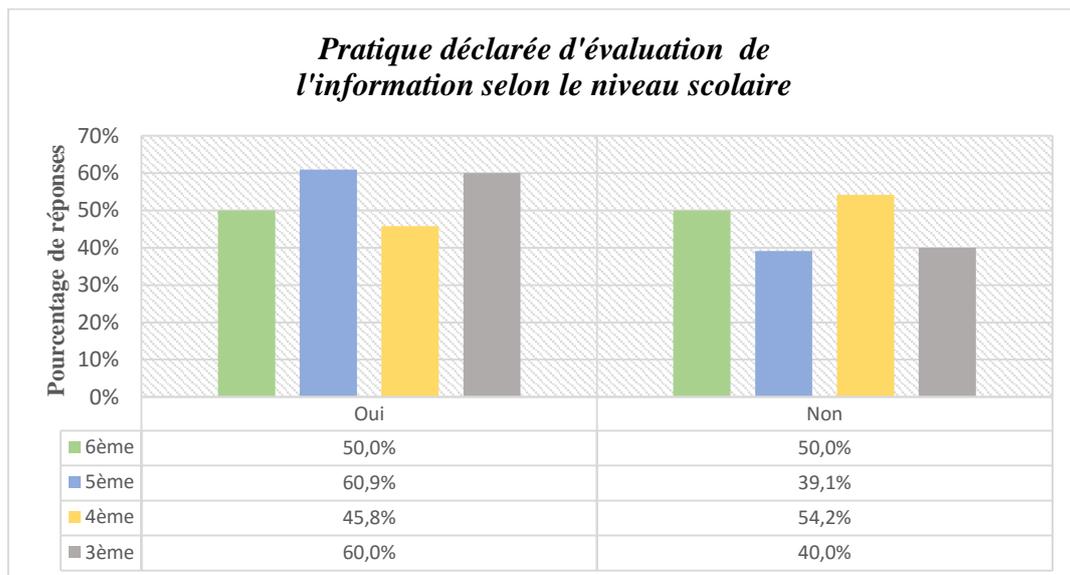


Graphique 32 - Pourcentage d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information.

La prise en compte du niveau scolaire des enquêtés montre ainsi que 50% des élèves de 6^{ème} considèrent évaluer l'information lors de leurs recherches tandis que les 50% restants répondent par la négative à cette question. Le niveau 5^{ème} témoigne du plus fort taux soit 60,9% et donc du plus fort sentiment de procéder à l'évaluation de l'information. Ce taux maximum enregistre une différence de 0,9 points avec le taux enregistré pour le niveau 3^{ème}. Enfin, les enquêtés de niveau 4^{ème} sont 45,8% à considérer procéder à l'évaluation de l'information (*Tableau 99 & Graphique 33*).

Pratique déclarée d'évaluation de l'information		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6 ^{ème}	50%	Ø
5 ^{ème}	60,9%	+ 10,9 points
4 ^{ème}	45,8%	- 15,1 points
3 ^{ème}	60%	+ 14,2 points

Tableau 99 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'utilisateur.

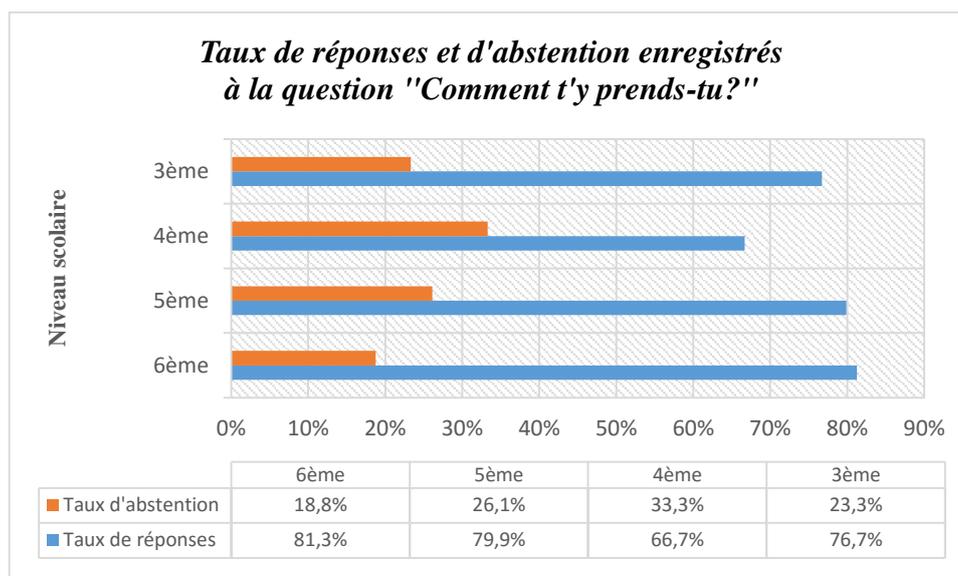


Graphique 33 - Nombre d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information.

Néanmoins nous nous devons de préciser que la nature même de la question et par conséquent les résultats obtenus font état du *ressenti* des élèves et non pas du fait avéré. Ainsi l'autre question « *Comment t'y prends-tu ?* » se propose de vérifier si les affirmations avancées à la question précédente (« *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ?* ») sont en parfaite adéquation avec les pratiques invoquées par les élèves pour répondre à cette seconde question.

- « *Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.* »

Les énoncés langagiers recueillis nous permettent de constater que le taux de réponse moyen s'élève à 76,1%. Ce taux élevé diffère selon le niveau, allant de 66,7% pour le niveau 4^{ème} à 81,3% pour le niveau 6^{ème} (Graphique 34).



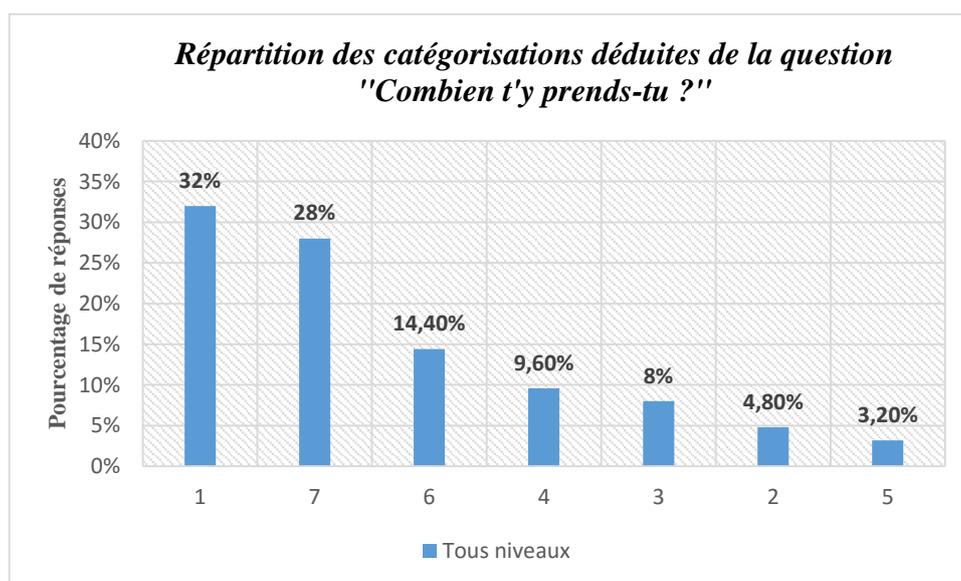
Graphique 34 - Taux de réponse et d'abstention enregistrés à la question selon le niveau scolaire.

L'analyse des divers énoncés langagiers des élèves a permis d'identifier sept catégorisations et par là-même les sept principales modalités d'évaluation de l'information des collégiens. Les catégorisations repérées sont :

- « Comparaison de plusieurs sites internet » (N°1),
- « Compréhension des informations lues » (N°2),
- « Lecture et repérage des informations » (N°3),
- « Comparaison avec des documents imprimés » (N°4),
- « Identification de la source de l'information » (N°5),
- « Repérage de la mise en forme de l'information » (N°6),
- « Ne sais pas / pas de réponse » (N°7).

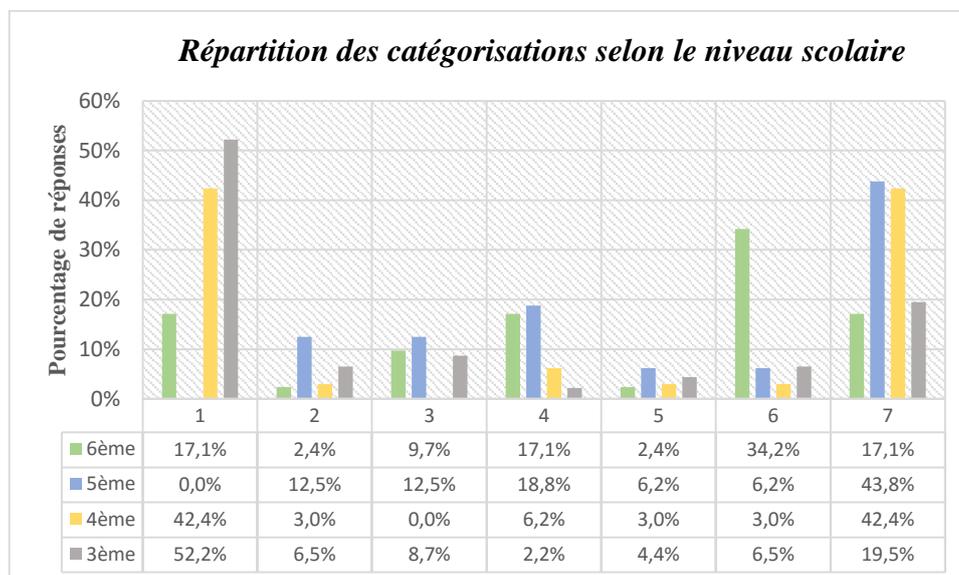
Le graphique 35 ci-dessous illustrant la répartition des catégorisations déduites de la question « Comment t'y prends-tu ? » montre que ce sont les catégorisations N°1 « comparaison de plusieurs sites » et N°7 « ne sais pas / pas de réponses » qui recueillent les taux les plus élevés, avec respectivement 32% (40 énoncés langagiers) et 28% (35 énoncés langagiers). La grande majorité des enquêtés se trouve donc dans la capacité d'explicitier la manière dont ils évaluent l'information. Ainsi, la première modalité mise en évidence relève de la comparaison des informations contenues dans divers sites web. L'énoncé langagier symptomatique de cette catégorisation est : « je compare plusieurs sites ensemble (3 ou 4 sites), si je vois qu'ils disent la même chose c'est bon, et si je vois qu'ils ne disent pas la même chose je continue de comparer d'autres sites internet ». Par conséquent, le paradigme de pertinence des résultats fournis suite à une requête semble être invoqué au travers de la catégorisation N°1. La « comparaison avec

des documents imprimés » arrive en 4^{ème} position des modalités citées et enregistre une différence de 4,8 points avec la catégorisation N°6. Les enquêtés ont donc recours pour 9,6% d'entre eux à l'utilisation de documents imprimés afin de croiser les informations obtenues grâce à Internet. Une certaine distanciation avec l'information trouvée en ligne est donc perceptible au vu des douze énoncés langagiers relevant de la catégorisation N°4 (tel que « *je regarde le dictionnaire ou des documentaires* »). La catégorisation N°3 « *lecture et repérage des informations* » relève du concept de lisibilité cognitive. Soulignons que deux dimensions composent le critère de lisibilité d'un document numérique : la lisibilité visuelle relative au texte et la lisibilité cognitive qui relève de la manière dont le contenu peut être intégré au niveau cognitif et compris par le lecteur. Les divers composants d'une page web amènent ce dernier à décoder l'information spécifique qui est véhiculée, surtout lorsque les textes, les images et les schémas se mêlent aux divers liens hypertextes et pictogrammes dévolus à la navigation au sein du texte. La densité informative oblige donc 8% collégiens à effectuer un effort de mobilisation de ressources cognitives nécessaire à la lecture des pages web et à l'évaluation de l'information. La catégorisation N°2 « *compréhension des informations lues* » qui rassemble 4,8% semble directement constituer la conséquence de la modalité précédemment évoquée à savoir « *lecture et repérage des informations* ». Enfin, l'« *identification de la source de l'information* », catégorisation qui implique le repérage de la figure d'autorité ne rassemble qu'un taux de 3,2%. La notion d'autorité qui est pourtant indissociable de la crédibilité et de la qualité de l'information n'est que très peu sollicitée par les collégiens (4 énoncés langagiers) (Graphique 35).



Graphique 35 - Pourcentage d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information (tous niveaux).

Le graphique ci-dessous montre la répartition des catégorisations préalablement évoquées selon le niveau scolaire des élèves (*Graphique 36*).



Graphique 36 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire.

Les variations des pourcentages relatifs aux catégorisations les plus plébiscitées (catégorisations N°1, N°7 et N°6) sont mis en exergue dans les tableaux suivants (*Tableaux 100 à 102*).

Catégorisation N°1 - « Comparaison de plusieurs sites internet »		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6ème	17,1%	Ø
5ème	0%	- 17,1 points
4ème	42,4%	+ 42,4 points
3ème	19,5%	+ 9,8 points

Tableau 100 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°1.

Catégorisation N°7 - « Ne sais pas / pas de réponse »		
<i>Niveau</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Ecart</i>
6ème	17,1%	Ø
5ème	43,8%	+ 26,7 points
4ème	42,4%	- 1,4 points
3ème	52,2%	+ 9,8 points

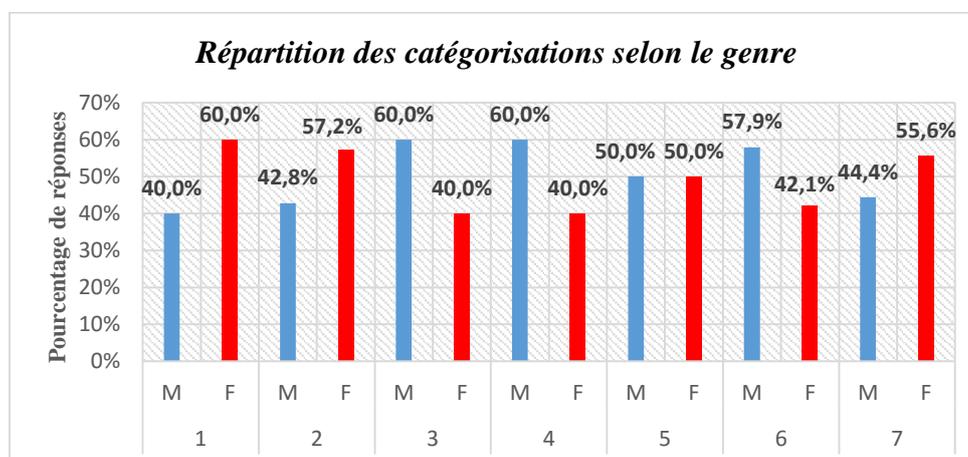
Tableau 101 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°7.

Catégorisation N°6 - « Repérage de la mise en forme de l'information »		
Niveau	Pourcentage	Ecart
6 ^{ème}	34,2%	Ø
5 ^{ème}	6,2%	- 28 points
4 ^{ème}	3%	- 3,2 points
3 ^{ème}	6,5%	+ 3,5 points

Tableau 102 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°6.

Les trois catégorisations les plus plébiscitées au sein des énoncés langagiers et par conséquent relatives aux modalités d'évaluation de l'information des collégiens enregistrent des taux qui diffèrent selon le niveau scolaire. Ainsi, la « *comparaison de sites internet* » semble être une pratique particulièrement ancrée aux niveaux 4^{ème} (42,4% soit 9 énoncés langagiers) et 3^{ème} (52,2% ou 24 énoncés langagiers) même si elle émerge au niveau 6^{ème} (17,1%) avant de disparaître en 5^{ème} (Tableau). Notons que le niveau 6^{ème} enregistre le taux le plus faible soit 17,1% à la catégorisation N°7 « *ne sais pas / pas de réponse* ». Néanmoins, les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} enregistrent des taux sensiblement identiques, avec un maximum atteint pour le niveau 3^{ème}. La catégorisation N°6 qui relève du « *repérage de la mise en forme de l'information* » est particulièrement mise en exergue au sein des énoncés langagiers des enquêtés de niveau 6^{ème}. Cette mise en forme de l'information est une modalité d'évaluation de l'information peu pratiquée pour les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} avec respectivement 6,2%, 3% et 6,5%.

Si le niveau scolaire semble influencer les conceptions des élèves, le graphique 37 ci-dessous illustre l'influence du genre sur les modalités d'évaluation de l'information (Graphique 37).



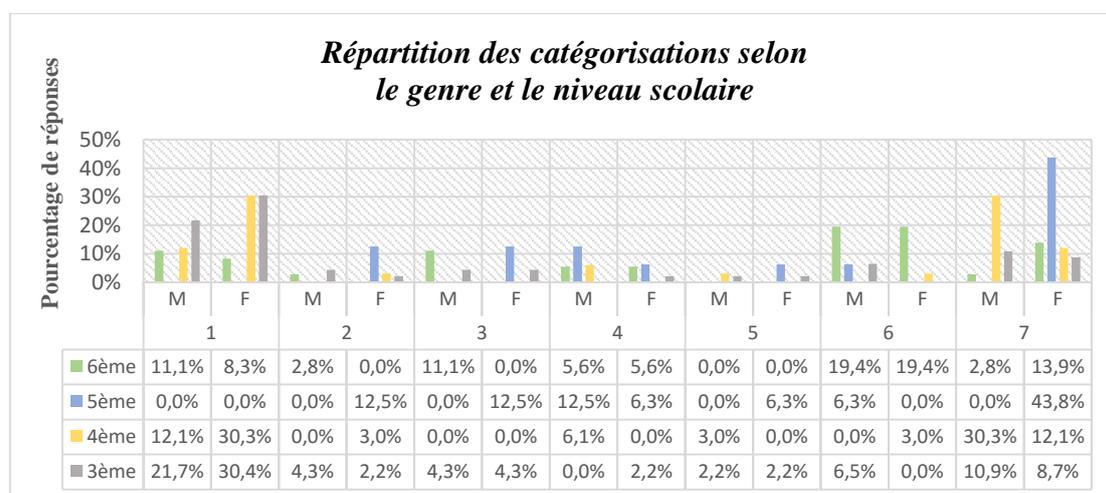
Graphique 37 - Répartition des catégorisations selon le genre (tous niveaux).

L'analyse de la répartition des catégorisations selon le genre des enquêtés suggère que ce facteur influe sur les conceptions et les pratiques relatives aux modalités d'évaluation de l'information des collégiens. Les données obtenues montrent que les pourcentages obtenus pour chaque genre enregistrent des écarts sensibles pour les catégorisations N°1, N°3 et N°4 avec 20 points d'écart entre le genre masculin et le genre féminin (*Graphique 37 et Tableau 103*). Les catégorisations N°6 et N°2 répertorient 15,8 et 14,4 points respectivement. Les plus faibles écarts, 11,2 points et 0 point relèvent des catégorisations N°7 et N°5. Ainsi, le genre ne semble pas influencer sur la modalité « *identification de la source de l'information* » qui enregistre un taux identique de 50% pour le genre masculin et féminin.

N°	Catégorisation	Ecart entre les genres
1	« Comparaison de plusieurs sites internet »	20 points
3	« Lecture et repérage des informations »	20 points
4	« Comparaison avec des documents imprimés »	20 points
6	« Repérage de la mise en forme de l'information »	15,8 points
2	« Compréhension des informations lues »	14,4 points
7	« Ne sais pas / pas de réponse »	11,2 points
5	« Identification de la source de l'information »	0 points

Tableau 103 - Variation des pourcentages relatifs aux diverses catégorisations selon le genre.

Le graphique ci-dessous illustre et synthétise ainsi la répartition des diverses modalités d'évaluation de l'information citées par les collégiens selon le genre et le niveau scolaire (*Graphique 38*).



Graphique 38 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire.

3.1.6. Question N°6

- « A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur internet ? Fais une phrase puis donne un exemple. »

Nous reprendrons en premier lieu les éléments d'analyse que nous avons précédemment formulés dans le cadre méthodologique pour rappeler et expliciter les enjeux de cette 6^{ème} question³³⁶. Nous avons pu souligner sein du cadre théorique combien le passage à la forme numérique a bouleversé le monde de l'imprimé, réputé jusque-là pour sa stabilité. Ainsi, Alexandre Serres soulignait en 2005 que « *le renversement du modèle de validation de l'information, reportée sur l'utilisateur final et non plus réservée aux médiateurs professionnels, est certes connu et ses dangers bien identifiés, mais nous sommes loin d'avoir tiré toutes les conséquences, notamment dans l'éducation scolaire et la formation des étudiants* »³³⁷. Nous souhaitons ainsi nous focaliser sur les conceptions de l'utilisateur, conceptions qui sont éminemment au centre du processus d'évaluation de l'information. La question N°6 se propose donc d'approfondir la 5^{ème} question et invite les enquêtés à s'épancher un peu plus sur l'utilité, de leur point de vue, de l'évaluation de l'information publiée et disponible en ligne. Ils doivent également illustrer leur(s) argument(s) par un exemple concret.

L'analyse des énoncés langagiers des élèves à la question N°1 a permis de déduire six catégorisations que nous avons par commodité numérotées :

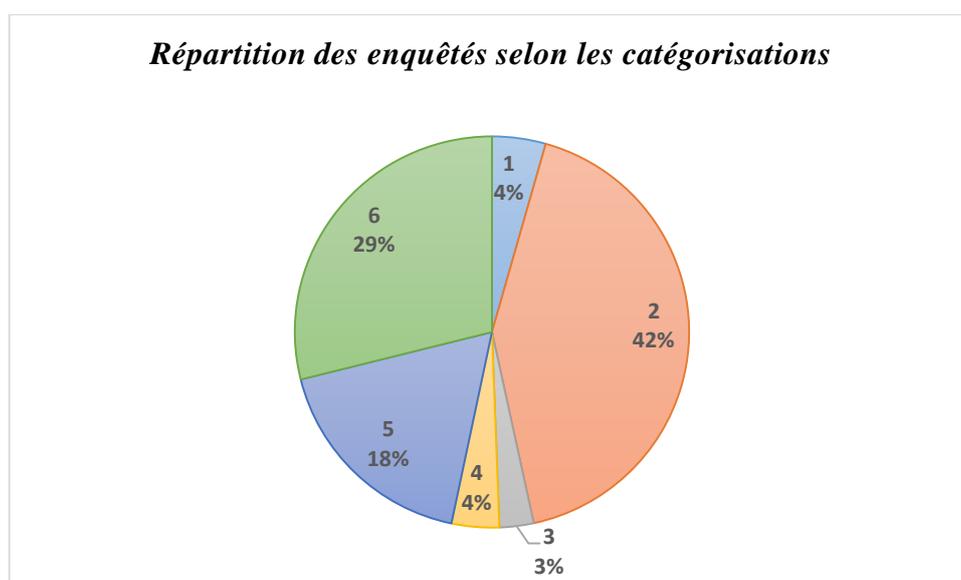
- « *Comprendre l'information* » (N°1),
- « *Vérifier la véracité de l'information* » (N°2),
- « *Vérifier si l'on répond à son besoin d'information* » (N°3),
- « *Ne pas être manipulé* » (N°4),
- « *Trouver la « bonne » information* » (N°5),
- « *Autre* » (N°6).

Le graphique 39 ci-dessous rend ainsi compte de la répartition des enquêtés selon les six catégorisations précédemment citées. Une grande majorité des collégiens soit 42% d'entre eux (76 élèves) invoquent la véracité de l'information comme principal objectif à l'évaluation d'une ressource (catégorisation N°2). Notons que la catégorisation N°6 « *autre* » rassemble 29% des

³³⁶ Se référer à la partie « 2. Collecte des données » et au paragraphe « 2.3. Analyse du questionnaire de l'enquête ».

³³⁷ Serres, Alexandre. Evaluation de l'information sur Internet. In : *Bulletin des bibliothèques de France* [En ligne]. N°6, 2005, p. 38-44. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

enquêtés (différence de 13 points). Cette catégorisation regroupe les énoncés langagiers des élèves qui ne trouvent pas d'utilité au processus d'évaluation de l'information et qui affirment à titre d'exemple et dans leurs énoncés langagiers « *je ne sais pas* », « *à rien* » ou encore « *à presque rien* ». Evaluer l'information repose pour 32 élèves (soit 18% des énoncés langagiers) sur le repérage de « *la « bonne » information* ». Enfin, notons d'une part que les catégorisations « *comprendre l'information* », « *ne pas être manipulé* » regroupent 4% (8 énoncés langagiers) tandis que la catégorisation « *vérifier si l'on répond à son besoin informationnel* » atteint un taux de 3% (5 énoncés langagiers) (*Graphique 39 & Tableau 104*).



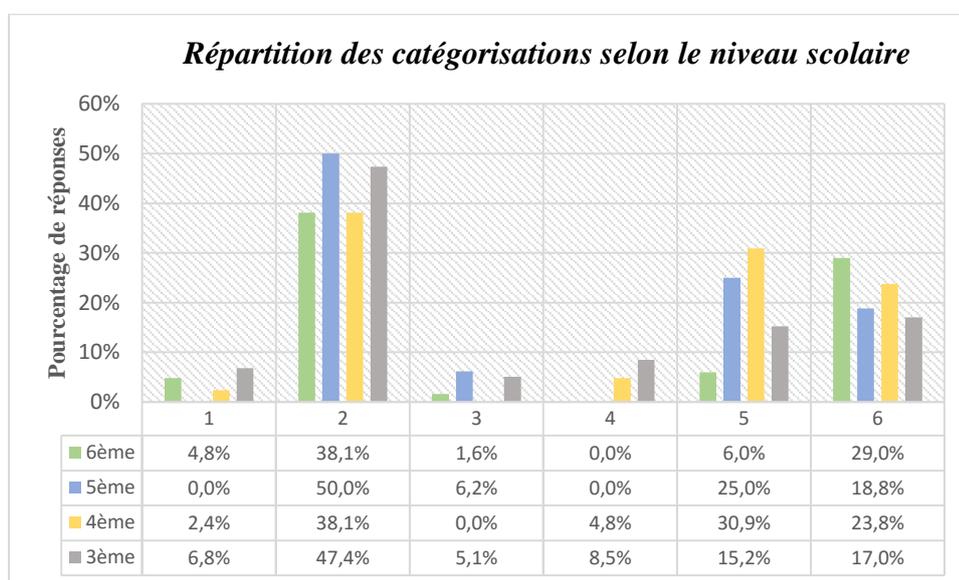
Graphique 39 - Répartition des enquêtés en pourcentage selon les catégorisations.

N°	Catégorisations	Pourcentage	Ecart
2	Vérifier la véracité de l'information	42%	Ø
6	Autre	29%	- 13 points
5	Trouver la « bonne » information	18%	- 11 points
1	Comprendre d'information	4%	- 14 points
4	Ne pas être manipulé	4%	Ø
3	Vérifier si l'on répond à son besoin informationnel	3%	- 1 point

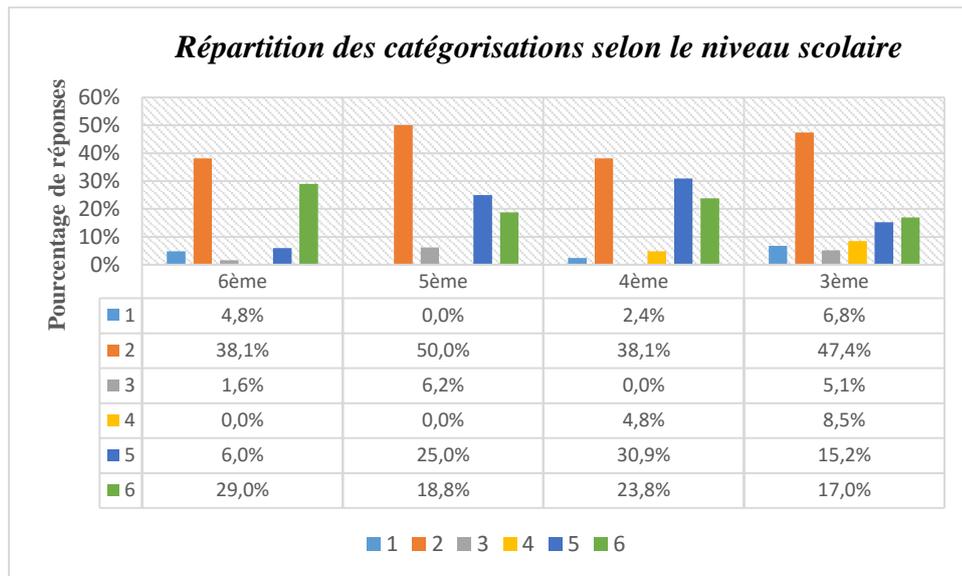
Tableau 104 - Hiérarchisation des catégorisations invoquées par les enquêtés.

Analysons désormais grâce aux graphiques 40 et 41 la répartition de ces catégorisations selon le niveau scolaire des élèves. Si la catégorisation N°2 est majoritairement invoquée dans les énoncés langagiers, comme nous l'avons vu précédemment (*Graphique 39 & Tableau 104*),

nous pouvons affirmer que la « *vérifi[cation] de la véracité de l'information* » est primordiale pour tous les niveaux, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, puisqu'elle recueille pour chacun de ces niveaux un taux maximum en comparaison avec les autres catégorisations. Néanmoins, ce sont les niveaux 5^{ème} et 3^{ème} qui plébiscitent la catégorisation N°2 avec respectivement 50% et 47,4%. Le taux minimal relève à la fois du niveau 6^{ème} et 4^{ème} avec 38,1%. Les enquêtés qui ne jugent pas utile d'évaluer les informations disponibles en ligne sont des enquêtés de niveau 6^{ème} à 29%, talonnés de près par leurs homologues de niveau 4^{ème} avec un taux de 23,8% (différence de 5,2 points). Le repérage et la sélection de la dite « bonne » information (catégorisation N°5) est une raison justifiant le processus d'évaluation de l'information essentiellement pour les collégiens de niveau 4^{ème} (30,8%) et 5^{ème} (25%). Les catégorisations N°1 et N°4 qui relevaient de 4% des énoncés langagiers sont fondamentales dans le cas de la catégorisations N°1 pour les élèves de niveau 3^{ème} (6,8%) et 6^{ème} (4,8%) et en ce qui concerne la N°4 pour les élèves de niveau 3^{ème} (8,5%) et 4^{ème} (4,8%). L'évaluation de l'information qui serait un rempart à la manipulation comme en attestent les énoncés langagiers des collégiens de 3^{ème} et de 4^{ème} ne trouve pas d'écho pour les niveaux 6^{ème} et 5^{ème} puisqu'aucun enquêté de ces niveaux n'a fait référence à la catégorisation N°4 au sein des énoncés langagiers (0%). Enfin, soulignons que l'importance accordée au besoin informationnel (catégorisation N°3) est prégnante à 6,2% pour le niveau 5^{ème} et 5,1% pour le niveau 3^{ème}. Notons qu'au niveau 4^{ème} la catégorisation N°3 récolte 0%.

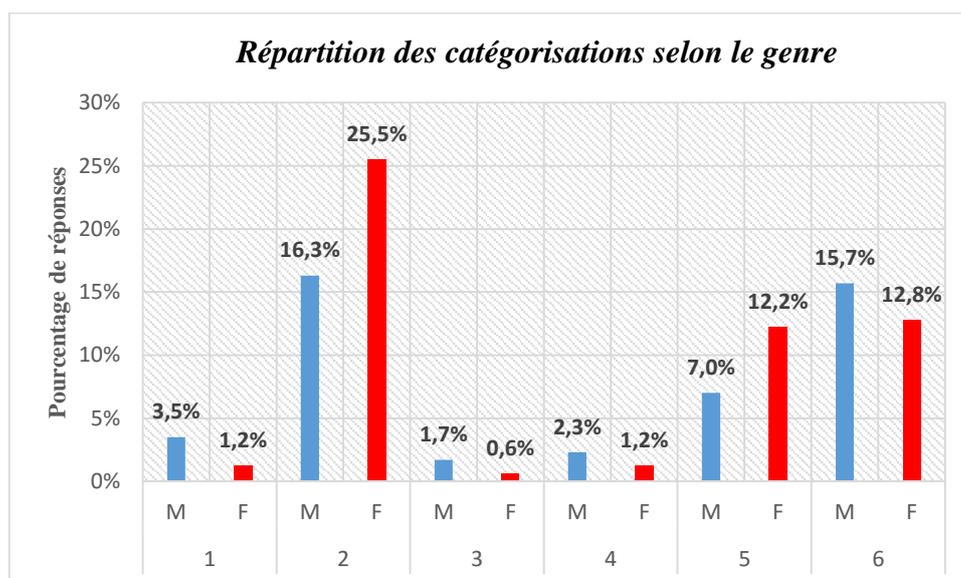


Graphique 40 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés.



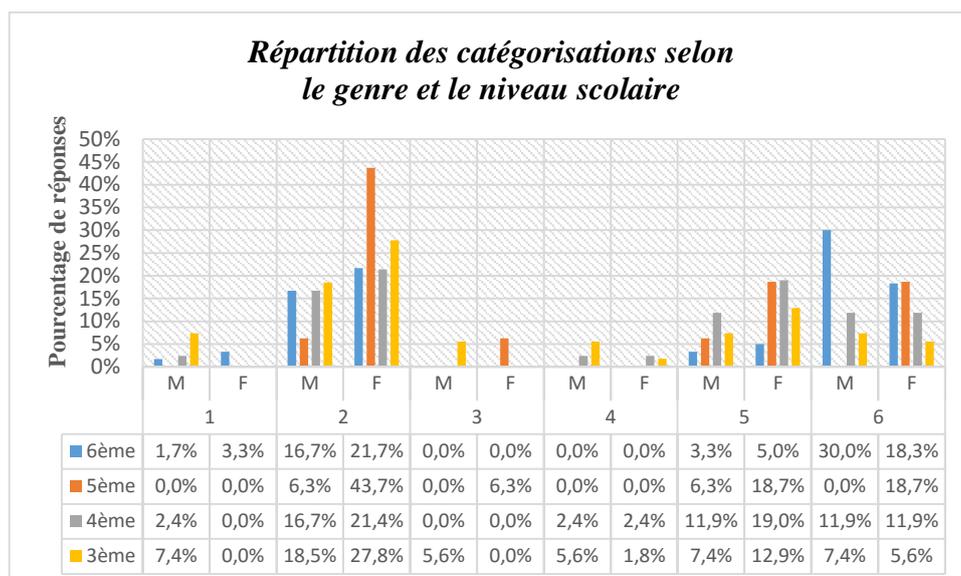
Graphique 41 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés.

Nous examinons ci-après l'influence du genre sur les conceptions des enquêtés des finalités imputables à l'évaluation de l'information. L'analyse des taux obtenus selon le genre aux diverses catégorisations montre que ce facteur semble influencer en ce qui concerne les catégorisations N°2 (différence de 9,2 points) et N°5 (différence de 5,2 points). Ce sont donc les collégiennes qui plébiscitent en grande majorité la vérification de la véracité de l'information (catégorisation N°2) et le repérage et la sélection de la « bonne » information (catégorisation N°5) en comparaison avec leurs homologues masculins (*Graphique 42*).



Graphique 42 - Répartition des catégorisations selon le genre des enquêtés.

Le graphique 43 qui met en perspective les facteurs de genre et de niveau scolaire suggère les constatations préalablement établies (*Graphique 43*).



Graphique 43 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire des enquêtés.

Evaluer l'information disponible en ligne, processus particulièrement complexe et subtil, relève de diverses finalités qui diffèrent selon le niveau scolaire des collégiens. Néanmoins, la grande majorité des enquêtés, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, soulignent que la finalité de l'évaluation de l'information consiste à « vérifier la véracité de l'information » ou « trouver la « bonne » réponse ». Notons toutefois que bon nombre d'entre eux se trouvent dans l'incapacité d'apporter une réponse à la question N°6 (catégorisation « autre »).

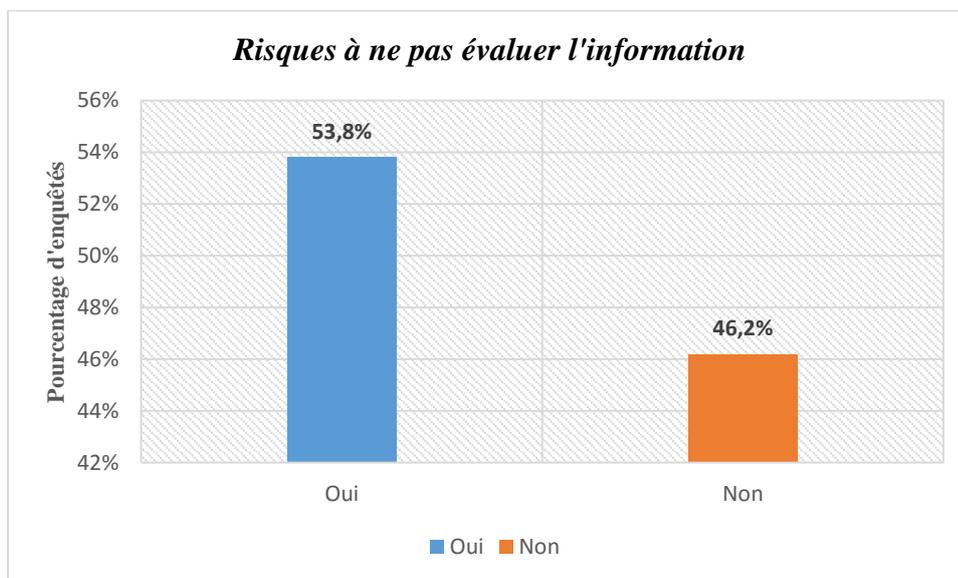
3.1.7. Question N°7

- « A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Si oui, quels sont ces risques ? »

La 7^{ème} question de notre questionnaire d'enquête est le pendant inverse de la précédente. En effet, elle cherche à savoir si les élèves ont conscience des éventuels dangers inhérents à l'absence d'évaluation de l'information disponible en ligne. Ils sont également amenés à préciser leurs propos par un exemple de leur choix.

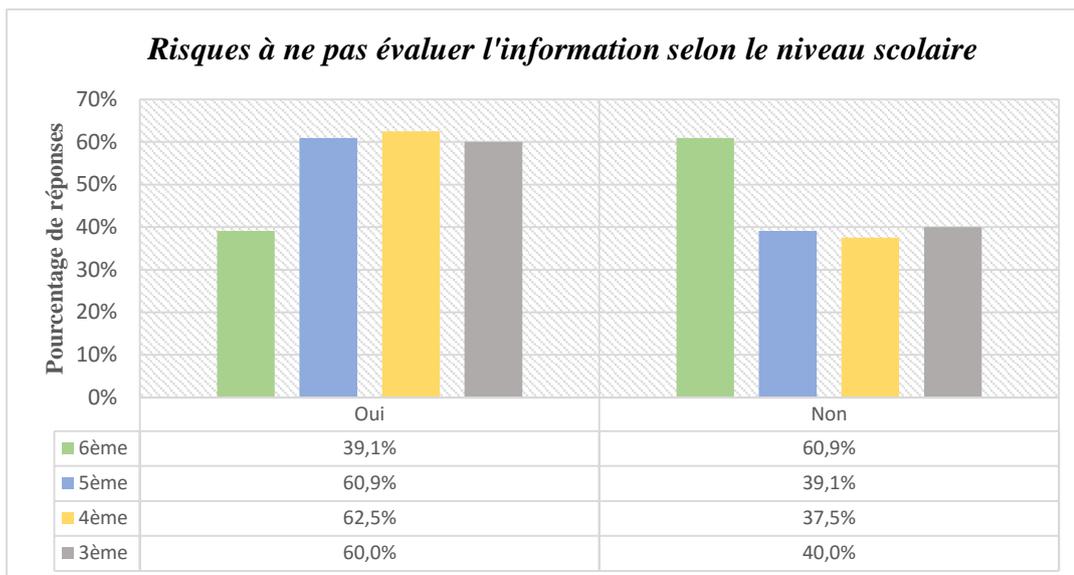
L'examen des réponses apportées par les enquêtés à cette question montre que la majorité des élèves considèrent qu'il existe effectivement des risques à ne pas procéder à l'évaluation de l'information. Ainsi, 105 élèves relèvent de ce constat soit 53,8% des enquêtés. En revanche, 90 enquêtés soit 46,2% d'entre eux estiment que l'absence d'évaluation de l'information n'engendre pas de risques (Graphique 44). L'affirmation par 53,8% des enquêtés de la présence de risques relatifs à l'absence de l'évaluation de l'information ne permet pas de

préjuger de façon certaine de leur comportement informationnel. Il convient ainsi d'analyser cette perception du risque en tenant compte du niveau scolaire des enquêtés.



Graphique 44 - Risques à ne pas évaluer l'information (tous niveaux).

La mise en perspective des données avec le niveau scolaire des enquêtés permet de constater que parmi les élèves ayant répondu « *Oui* » à la question « *Y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information ?* », seuls les 6^{èmes} ne montrent pas de défiance vis-à-vis des informations disponibles en ligne et ne semblent pas percevoir de risques à l'absence de leur évaluation. La perception des risques ne semble se confirmer et par conséquent augmenter qu'au fur et à mesure de leurs pratiques informationnelles. Ainsi, une différence de 21,8 points est observable entre le niveau 6^{ème} et le niveau 5^{ème}. Le taux de perception du risque a ainsi augmenté entre ces deux niveaux mais tend à se stabiliser ensuite et faiblit donc peu avec l'expérience. En effet, une différence de 1,6 points est enregistrée entre le niveau 5^{ème} et le niveau 4^{ème}. En revanche, les niveaux 4^{ème} et 3^{ème} montrent une différence de -2,5%, le taux de perception de risque diminuant entre le niveau 4^{ème} et le niveau 3^{ème} (Graphique 45). Malgré ces quelques nuances, la tendance générale est à une augmentation de perception de risques par les enquêtés relative à l'absence de l'évaluation de l'information disponible sur le Web. A l'inverse, 60,9% des 6^{èmes} jugent que la non évaluation de l'information n'engendre pas de risques. Ce fort taux diminue en fonction du niveau scolaire des élèves même si une légère hausse se révèle entre les niveaux 4^{èmes} et 3^{ème} (différence de 2,5 points avec 37,5% en 4^{ème} et 40% en 3^{ème}) (Graphique 45 & Schéma 23).



Graphique 45 - Risques à ne pas évaluer l'information selon le niveau scolaire.

Importance de la perception des *risques inhérents à l'absence d'évaluation de l'information*

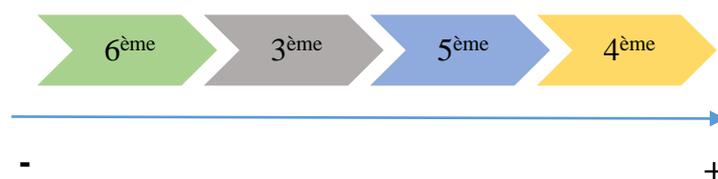
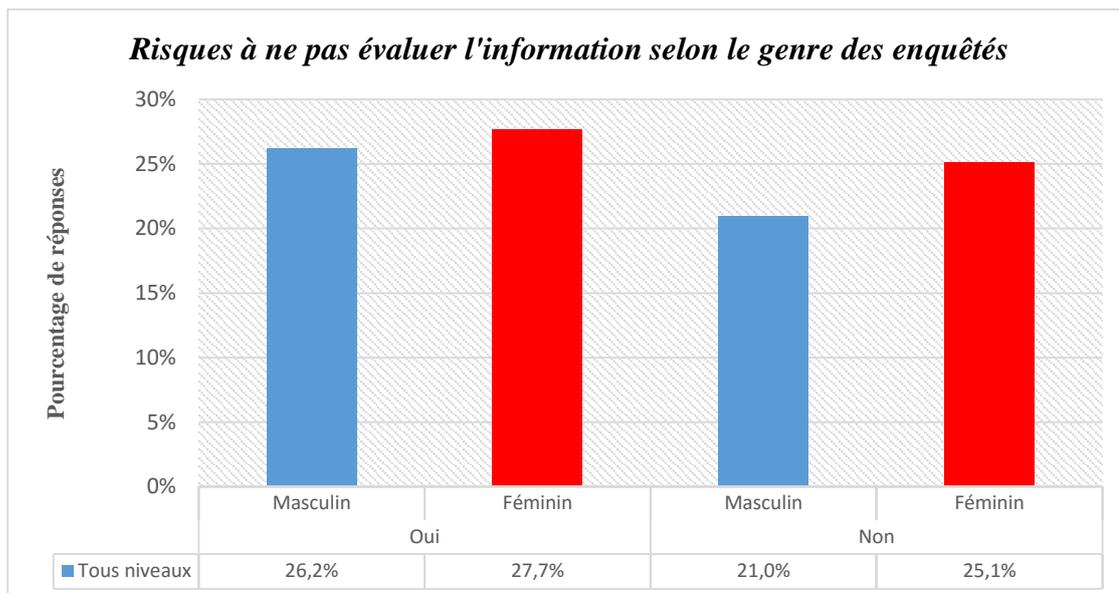


Schéma 23 - Importance de la perception des risques liés à la non évaluation de l'information selon le niveau scolaire.

Le croisement des données recueillies à cette question avec le genre des enquêtés démontre que ce dernier paramètre n'influe pas sur la perception de risques relatifs à la non *évaluation de l'information* par les enquêtés. Ainsi, 26,2% des enquêtés masculins soit 51 élèves affirment percevoir des risques contre 27,7% pour les enquêtés de sexe féminin (57 élèves). La différence minimale de 1,5 points permet néanmoins d'affirmer que la méfiance est plus perceptible pour le sexe féminin. *A contrario*, 25,1% des enquêtés féminins déclarent ne pas entrevoir de risques à la non *évaluation de l'information* (49 élèves) tandis que le taux de leurs homologues masculins s'élève à 21% (41 élèves). La différence entre les genres est plus élevée dans le cas présent (4,1 points) mais néanmoins non significative (*Graphique 46*).



Graphique 46 - Risques à ne pas évaluer l'information selon le genre des enquêtés.

Le croisement de ces différents résultats avec les exemples fournis par les enquêtés permet de rendre compte des risques imputés par ces derniers à l'absence d'évaluation de l'information. Rappelons que 105 enquêtés, soit 53,8%, déclarent qu'il existe effectivement des risques. Néanmoins, seuls 99 d'entre eux soit 95,3% identifient ces risques et sont capables d'apporter une réponse à la question « Si oui, quels sont ces risques ? ». 4,7% des élèves (6 élèves) n'apportent pas de réponse et ne peuvent justifier à l'aide d'un exemple leur affirmation positive. A partir de l'analyse des énoncés langagiers recueillis, huit catégories de réponses ont été identifiées. Ainsi, les risques invoqués par les enquêtés relèvent des catégorisations suivantes :

- « Etre confronté à de fausses informations » (N°1) ;
- « Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information » (N°2) ;
- « Incompréhension de l'information » (N°3) ;
- « Endommager la fiabilité technique » (N°4) ;
- « Ne pas répondre à son besoin informationnel » (N°5) ;
- « Etre confronté à des informations de faible qualité » (N°6) ;
- « Etre manipulé » (N°7) ;
- « Autre » (N°8).

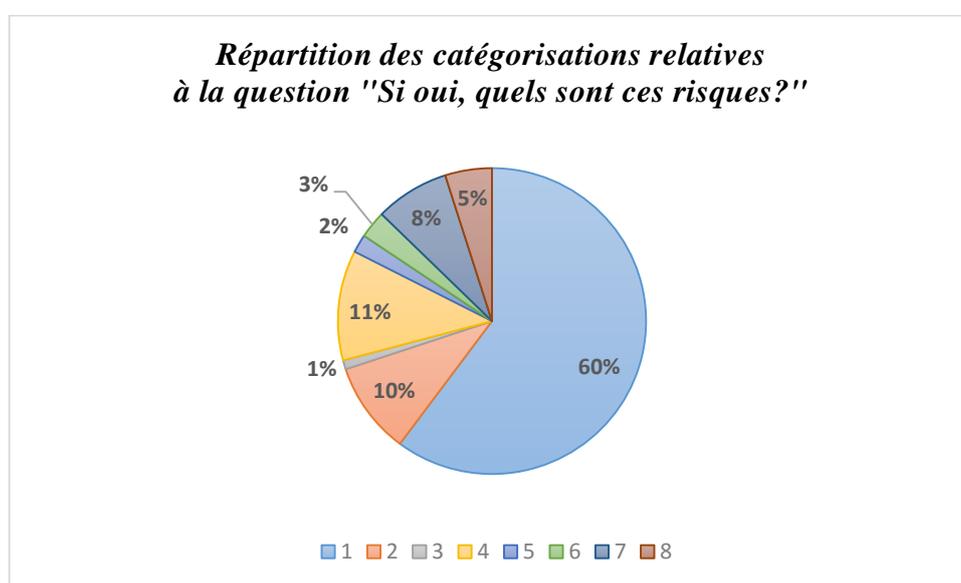
Nous avons identifié pour chacune des catégorisations identifiées le nombre d'enquêtes correspondant ainsi que pourcentage représenté par cet effectif lorsqu'il est mis en regard avec le nombre total de répondants (Tableau 105).

N°	Catégorisations	Nombre d'élèves	% répondants total (99 élèves)
1	<i>Etre confronté à de fausses informations</i>	62	62,6%
4	<i>Endommager la fiabilité technique</i>	12	12,1%
2	<i>Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information</i>	10	10,1%
7	<i>Etre manipulé</i>	8	8,1%
8	<i>Autre</i>	5	5,1%
6	<i>Etre confronté à des informations de faible qualité</i>	3	3%
5	<i>Ne pas répondre à son besoin informationnel</i>	2	2%
3	<i>Incompréhension de l'information</i>	1	1%

Tableau 105 - Hiérarchisation des catégorisations invoquées par les enquêtés.

La catégorisation « être confronté à de fausses informations » est particulièrement plébiscitée par les enquêtés puisque 60% de leurs énoncés langagiers relèvent de cette dernière (Graphique 46). La production d'informations ne cesse de croître dans le contexte informationnel actuel qui permet aisément à tout un chacun de produire et de diffuser du contenu. L'accroissement constant des ressources amène donc les collégiens à faire implicitement référence à la surabondance de l'information qui génère des difficultés pour « séparer le bon grain de l'ivraie ». L'évaluation de l'information constitue donc pour les collégiens un moyen de pallier aux fausses informations. La seconde catégorisation la plus invoquée est la catégorisation N°4 qui se réfère à la « fiabilité technique ». Les enquêtés considèrent également que la non évaluation de l'information constitue une menace pouvant « endommager la fiabilité technique » des outils numériques. Ils font ainsi référence dans 11% de leurs énoncés langagiers des risques de « piratage » ou de « virus ». La contamination et la manipulation de l'information engendrées par les particularités du document numérique (manipulation plus aisée des données) amènent les collégiens à faire référence d'une part au risque de « ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information » (10%) et d'autre part à la possibilité d'« être manipulé » (8%). La cinquième catégorisation que nous avons mis en évidence suite à l'analyse des énoncés langagiers relève de la difficulté qu'ont eu les élèves à expliciter les risques liés à l'absence d'évaluation de l'information. Les enquêtés font référence pour 3% d'entre eux aux « informations de faible qualité » (catégorisation N°6) et par là-même à la médiocrité de l'information pour mettre en exergue les éventuels risques imputables à l'absence d'évaluation de l'information. Les collégiens se trouvent en effet confrontés à une

somme d'informations grâce aux moteurs de recherche qui ne s'opère pas selon les mêmes critères et processus de sélection de l'information que peuvent accomplir les professionnels de la documentation. Le contexte informationnel actuel étant comme le souligne Alexandre Serres caractérisé par le « *renversement du modèle de validation de l'information, reportée sur l'utilisateur final et non plus réservée aux médiateurs professionnels* »³³⁸. Les deux dernières catégorisations qui totalisent 3% de l'ensemble des énoncés langagiers correspondent à l'adéquation au besoin informationnel (catégorisation N°5) et enfin à l'« *incompréhension de l'information* » (catégorisation N°3) (Graphique 46). Les risques invoqués par les collégiens et par conséquent représentatifs de leurs conceptions sont liés à la qualité, à la compréhension, à l'interprétation de l'information ou à son adéquation au besoin informationnel.

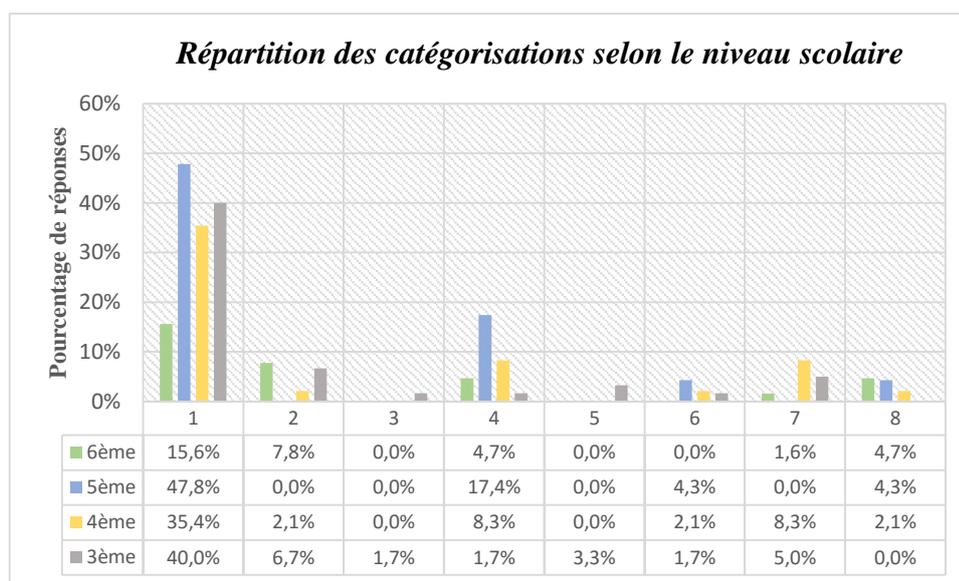


Graphique 46 - Répartition des catégorisations (tous niveaux confondus).

Les catégorisations précédemment présentées ne sont pas représentées à des taux identiques selon le niveau scolaire des élèves. Le graphique 47 ci-dessous illustre ainsi la répartition des catégorisations selon le niveau scolaire. Notons que la catégorisation N°1 « *être confronté à de fausses informations* » s'illustre au sein des énoncés langagiers des quatre niveaux, à des taux maximums pour les niveaux 5^{ème} (47,8%) et 3^{ème} (40%). Le taux obtenu pour le niveau 3^{ème} enregistre une différence de 4,6 points avec le niveau 4^{ème}. Les enquêtés de niveau 6^{ème} semblent en revanche accorder beaucoup moins d'importance à cette catégorisation au sein de leurs énoncés langagiers (15,6%) puisque l'on enregistre une différence moyenne de 25,6 points avec

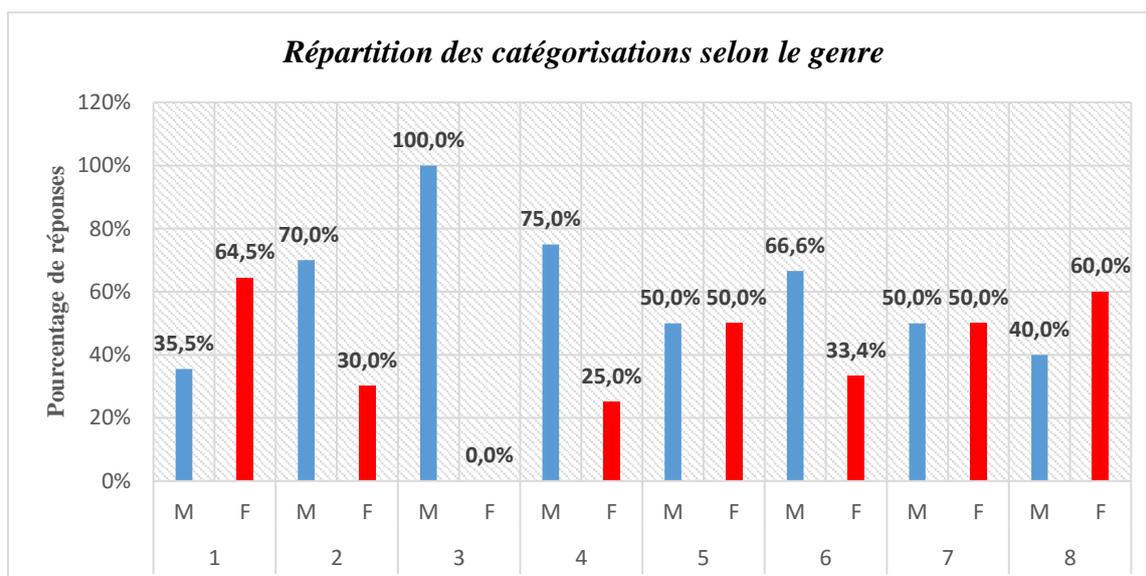
³³⁸ Serres, Alexandre. Evaluation de l'information sur Internet. In : *Bulletin des bibliothèques de France* [En ligne]. N°6, 2005, p. 38-44. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

les autres niveaux scolaires. La seconde catégorisation la plus invoquée tous niveaux confondus (*Tableau 105*) à savoir « *endommager la fiabilité technique* » est plébiscitée au niveau 5^{ème} avec 17,4% et dans une moindre mesure par les enquêtés de niveau 4^{ème} (8,3%), 6^{ème} (4,7%) et surtout 3^{ème} (1,7%). Notons que les catégorisations N°1 et N°4 sont les seules à être représentées de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les catégorisations « *ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information* » (catégorisation N°2) et « *être manipulé* » (catégorisation N°7) ne relèvent que des niveaux 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}. Lorsque la catégorisation N°6 « *être confronté à des informations de faible qualité* » est invoquée par les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}, la catégorisation N°8 « *autre* » l'est par les enquêtés de niveaux 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}. Remarquons enfin que les catégorisations N°3 « *incompréhension de l'information* » et N°5 « *ne pas répondre à son besoin informationnel* » relèvent respectivement à 1,7% et 3,3% d'énoncés langagiers de collégiens de niveau 3^{ème} (*Graphique 47*).



Graphique 47 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire.

La mise en perspective des données avec le genre des enquêtés montre que ce facteur semble jouer un rôle dans la construction des conceptions des collégiens. L'écart entre les taux obtenus aux diverses catégorisations et selon le genre des enquêtés varie, allant de 20 points pour la catégorisation N°8 « *autre* », à 100 points pour la catégorisation N°3 « *incompréhension de l'information* ». Notons néanmoins que l'écart entre les genres est nul pour les catégorisations N°5 « *répondre à son besoin informationnel* » et N°7 « *être manipulé* », soulignant par là-même que les conceptions des élèves relevant de ces catégorisations ne semblent pas être influencées par ce facteur (*Graphique 48 & Tableau 106*).

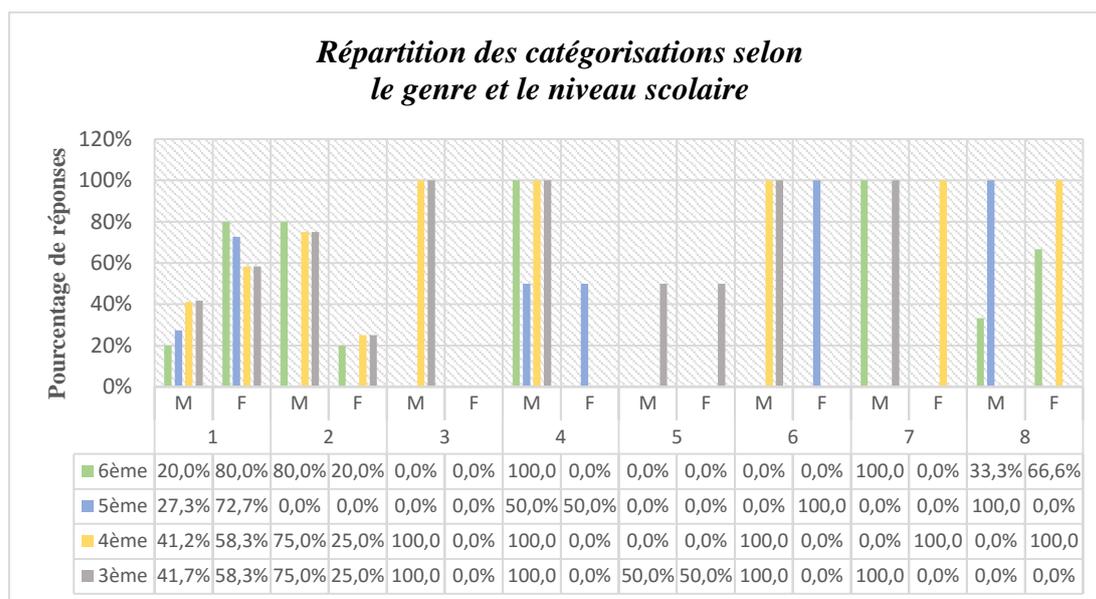


Graphique 48 - Répartition des catégorisations selon le genre.

N°	Catégorisation	Ecart entre les genres
3	« Incompréhension de l'information »	100 points
4	« Endommager la fiabilité technique »	50 points
2	« Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information »	40 points
6	« Etre confronté à des informations de faible qualité »	33,2 points
1	« Etre confronté à de fausses informations »	29 points
8	« Autre »	20 points
5	« Ne pas répondre à son besoin informationnel »	0 point
7	« Etre manipulé »	0 point

Tableau 106 - Variation des pourcentages relatifs aux diverses catégorisations selon le genre.

Le graphique 49 ci-dessous permet de rendre compte des diverses constatations précédemment mises en exergue quant à l'impact du niveau scolaire et du genre sur les conceptions des collégiens relatives à l'absence d'évaluation de l'information (*Graphique 49*).



Graphique 49 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire.

Les données recueillies à la question N°7 soulignent que le principal risque lié à l'absence d'évaluation de l'information invoqué par les collégiens est la « *confront[ation] à de fausses informations* ». Notons enfin que les risques mis en exergue diffèrent selon le niveau scolaire et sont également tributaires du genre.

3.1.8. Question N°8

- « *Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ?* »

La question N°8 de notre questionnaire d'investigation consiste à repérer les différents moyens utilisés par les enquêtés afin de s'assurer de la véracité des informations disponibles sur le Web. Quatre questions auxquelles les élèves doivent répondre par « *Oui* » ou par « *Non* » sont proposés aux élèves :

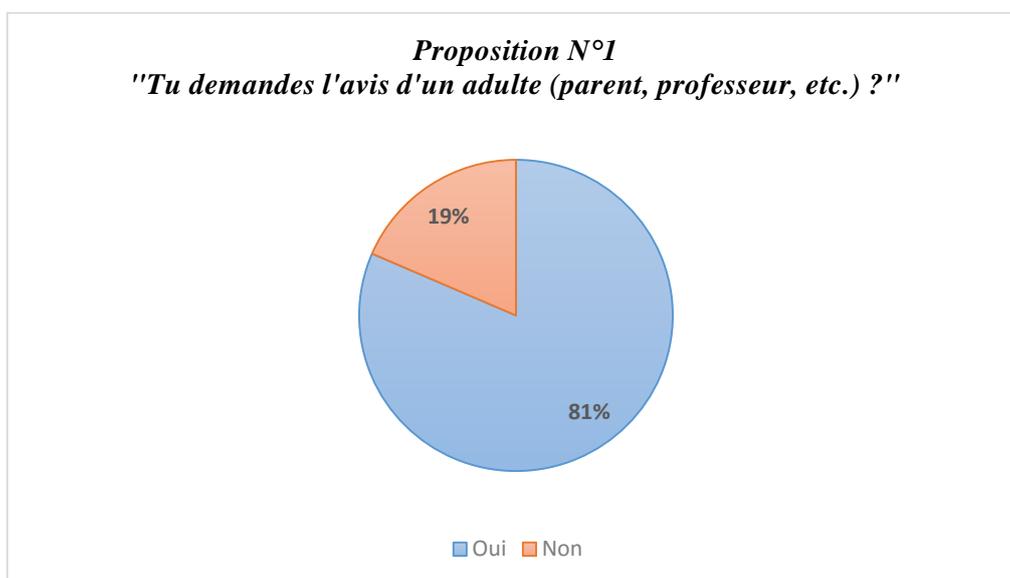
- « *Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.)* »,
- « *Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ?* »,
- « *Tu compares avec d'autres sites internet ?* »,
- « *Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, presse) ?* ».

Seules les propositions « *Tu regardes d'autres sites web ?* » et « *Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, presse) ?* » demandent plus de précisions de la part des enquêtés à savoir combien de sites et quels moyens d'informations sont consultés. Une dernière proposition, « *Autre méthode* », permet également aux élèves de s'épancher sur une méthode

éventuellement utilisée pour vérifier la véracité de l'information et qui n'aurait pas été mentionnée au sein de la 8^{ème} question.

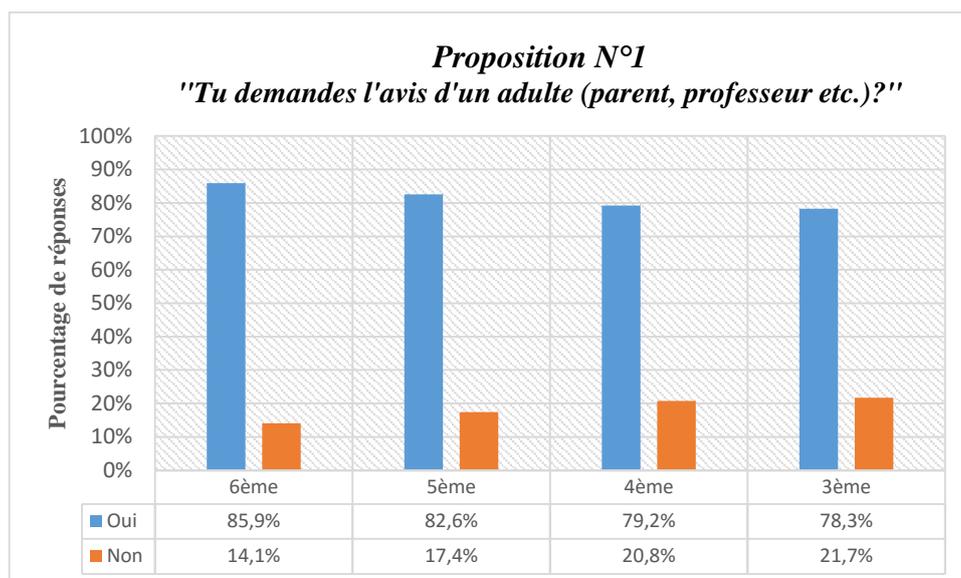
- « *Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ?* »

A la proposition N°1, « *Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ?* », 81,5% des enquêtés (soit 159 élèves) ont répondu « *Oui* » tandis que, dans le même temps, 18,5% d'entre eux (36 élèves) affirment ne pas utiliser cette « méthode » (différence de 63 points) (*Graphique 50*). Ainsi, en dehors d'Internet, les collégiens déclarent faire appel à un référent adulte (parent, professeur etc.) pour s'informer et vérifier l'exactitude de l'information récoltée.



Graphique 50 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°1 (tous niveaux confondus).

La mise en perspective des données avec le niveau scolaire des élèves suggère que les élèves ont en grande majorité recours à un référent adulte pour vérifier la véracité d'une information et ceci quel que soit le niveau scolaire des élèves. Ainsi, le pourcentage maximum de réponses positives est obtenu pour le niveau 6^{ème} soit 85,9% contre 78,3% pour le niveau 3^{ème} (pourcentage minimal obtenu). Notons néanmoins que le recours à une personne adulte tend à diminuer lorsque le niveau scolaire augmente. Une différence de 7,6 points est observable entre le niveau 6^{ème} et le niveau 3^{ème}. De même, le pourcentage de « *Oui* » tend à diminuer entre chaque niveau scolaire. On enregistre ainsi une différence de 3,3 points entre les niveaux 6^{ème} et 5^{ème}, une différence de 3,4 points entre les niveaux 5^{ème} et 4^{ème} et enfin une différence de 0,9 points entre les niveaux 4^{ème} et 3^{ème} (*Graphique 51 & Tableau 107*).



Graphique 51 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le niveau scolaire.

Proposition N°1 - « Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? »		
Réponse « Oui »		
Niveau	Pourcentage	Ecart
6 ^{ème}	85,9%	Ø
5 ^{ème}	82,6%	- 3,3 points
4 ^{ème}	79,2%	- 3,4 points
3 ^{ème}	78,3%	- 0,9 points

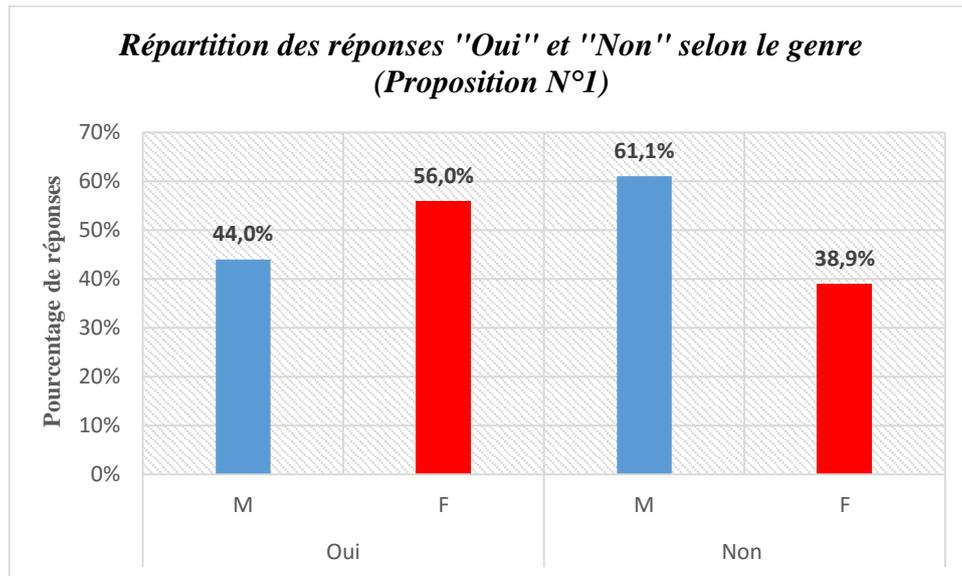
Tableau 107 - Variation des pourcentages relatifs à la proposition N°1.

Cette 8^{ème} question procure des indications intéressantes sur les pratiques informationnelles des collégiens. Ainsi, les résultats montrent que la parole des adultes tels que les enseignants est selon eux source de confiance. Plus de 8 collégiens sur 10 se référeraient à un adulte pour vérifier la véracité des informations disponibles en ligne. Au collège, la crise des « *autorités cognitives* » semble beaucoup moins marquée que dans le supérieur. En effet, l'étude de l'Université de Grenoble intitulée *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année de LLCE en début d'année*, montre que « plus d'un étudiant sur trois (42%) ne suit pas les conseils des enseignants en matière de site web »³³⁹. De même, « moins de trois étudiants sur dix se reportent à une bibliographie donnée par un(e)

³³⁹ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 88.

enseignant(e) »³⁴⁰ démontrant par là-même la remise en cause des autorités cognitives traditionnelles notamment l'autorité cognitive enseignante.

Le croisement des données avec le genre des enquêtés permet d'établir si ce paramètre a des répercussions sur les réponses des élèves à la proposition N°1 « *Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ?* ». Le graphique ci-dessous illustre la répartition des réponses apportées à la proposition N°1 selon le genre des collégiens (*Graphique 52*).

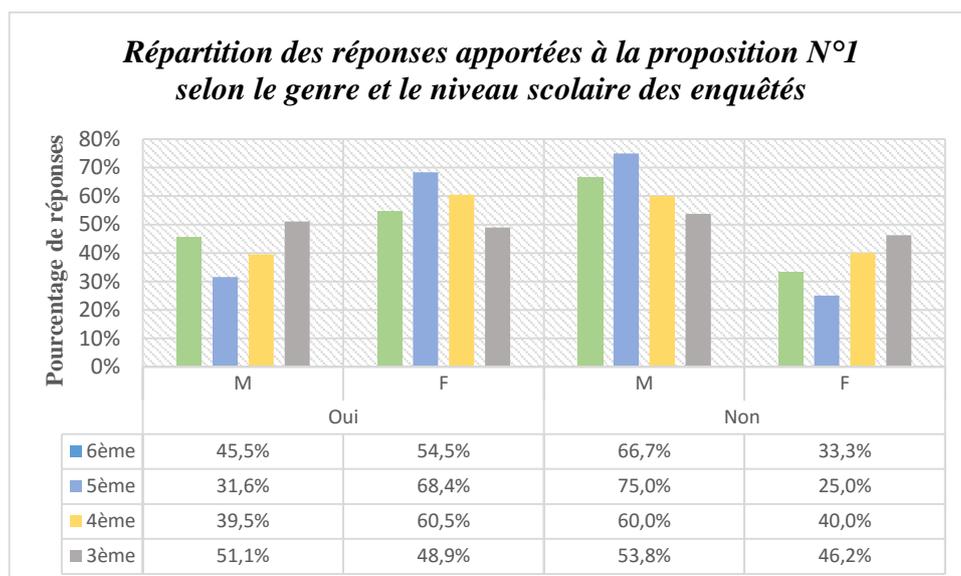


Graphique 52 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre.

Le graphique 52 suggère que l'autorité cognitive enseignante et/ou parentale est remise en cause par les enquêtés de genre masculin. Ces derniers ne font pas appel pour 61,1% d'entre eux à cette autorité lorsqu'il s'agit de vérifier la véracité de l'information disponible en ligne. Ce taux enregistre une différence de 22,2 points avec le taux obtenu pour leurs homologues de genre féminin. En revanche, les collégiennes ont recours à 56% à cette forme d'autorité (différence de 12 points avec le taux enregistré pour les élèves de genre masculin). Le genre est un donc un paramètre influant les réponses apportées à la proposition N°1.

Le graphique ci-dessous rend compte de l'influence des paramètres de genre et de niveau scolaire sur les pratiques informationnelles des collégiens (*Graphique 53*).

³⁴⁰ *Ibid.*, p.89.



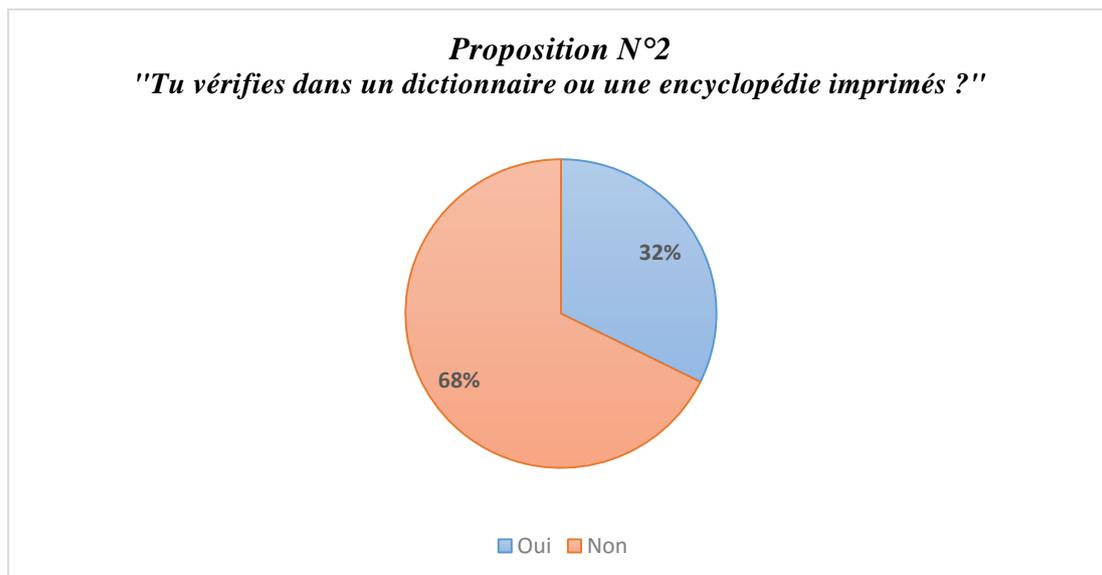
Graphique 53 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre et le niveau scolaire.

- « Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? »

Les résultats obtenus à la proposition N°2 montrent que seulement 32% des élèves ayant répondu à cette dernière (soit 62 élèves), sollicitent les dictionnaires ou les encyclopédies imprimés pour vérifier la véracité d'une information. La version papier de ces outils est donc très peu sollicitée puisque 68% ont répondu « Non » à la question « Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? » (différence de 36 points). Les supports imprimés traditionnels paraissent au vu de ces résultats de plus en plus marginalisés (Graphique 54). Ce constat est à mettre en perspective avec les résultats de l'étude de l'Université de Bourgogne qui éclairent sur les pratiques documentaires des étudiants de première année³⁴¹. Même si la catégorie de la population étudiée est différente, elle a l'avantage de se focaliser sur les pratiques et les modalités de la recherche documentaire des jeunes. Les résultats de cette étude suggèrent tout comme la nôtre que les « les supports imprimés traditionnels [...] paraissent de plus en plus marginalisés : les livres ne sont consultés que par 51% des étudiants ; les encyclopédies papiers [...] sont utilisées [...] par 40% seulement dans leur forme imprimée ; quant aux revues spécialisées et à la presse, elles ne sont utilisées que par respectivement 13% et 6% »³⁴².

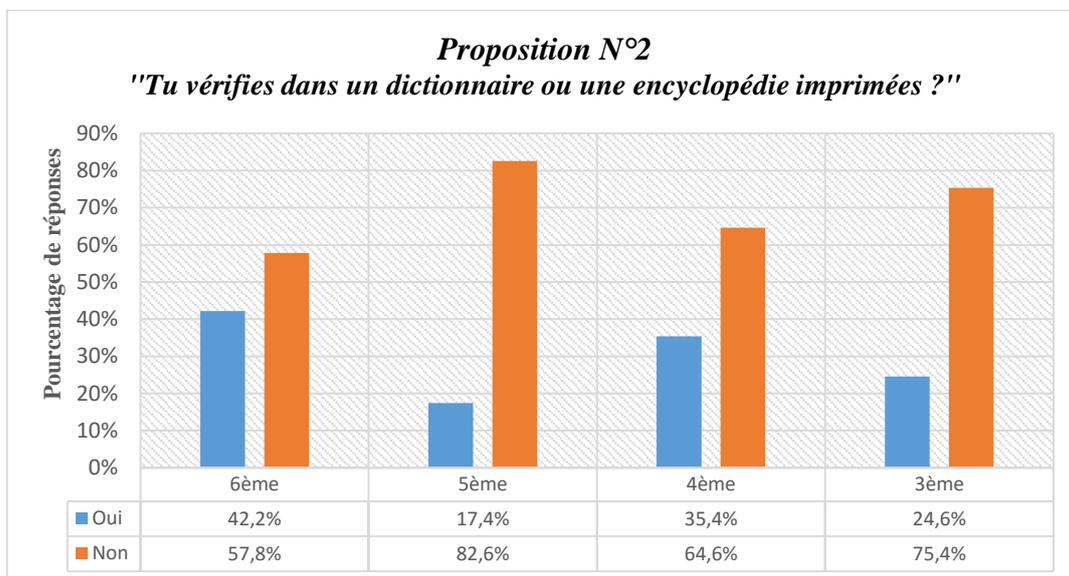
³⁴¹ Martin, Aurélien, Perret, Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année de LLCE en début d'année*. Université de Bourgogne : CIPE, 2009. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48093-methodes-de-recherche-documentaire-des-etudiants-de-premiere-annee-de-llce-en-debut-d-annee.pdf>

³⁴² Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, p. 88.



Graphique 54 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°2 (tous niveaux confondus).

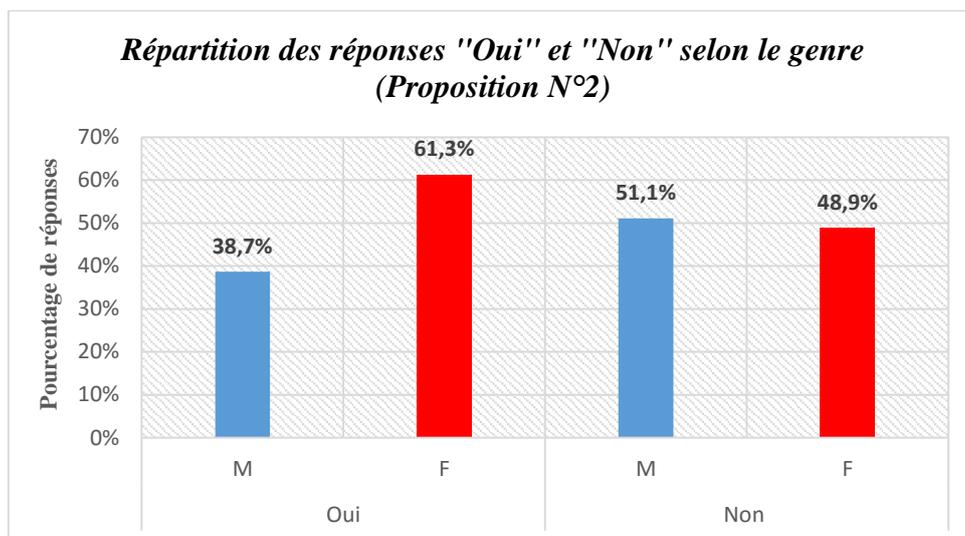
Le graphique 55 ci-dessous montre la répartition des réponses apportées à la proposition N°2 selon le niveau scolaire. Les résultats mis en évidence au sein de ce graphique suggèrent que l'utilisation de ressources imprimés est peu plébiscitée par les collégiens avec une moyenne de 29,9% pour la réponse « *Oui* », tous niveaux confondus. Les taux maximums relèvent des niveaux 6^{ème} (42,2%) et 4^{ème} (35,4%). En revanche, les niveaux 3^{ème} et surtout 5^{ème} sont les moins enclins à leur utilisation avec 75,4% et 82,6% respectivement (*Graphique 55*).



Graphique 55 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le niveau scolaire.

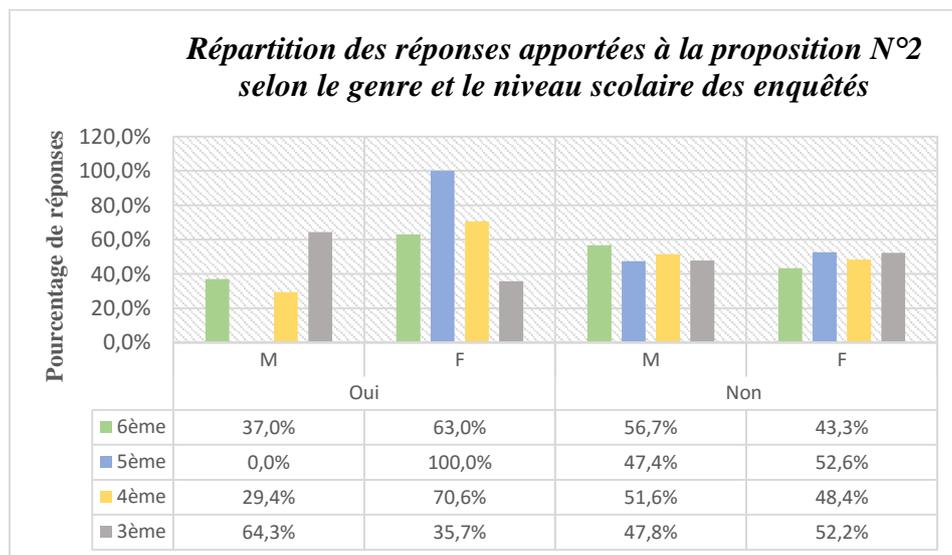
Les taux obtenus pour la réponse « *Oui* » diffèrent selon le genre des enquêtés. Une différence de 22,6 points est enregistrée entre le taux obtenu pour le genre féminin (61,3%) et

le genre masculin (38,7%). En revanche, cette différence n'est que de 2,2 points pour les taux obtenus à la réponse « Non » (Graphique 56).



Graphique 56 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre.

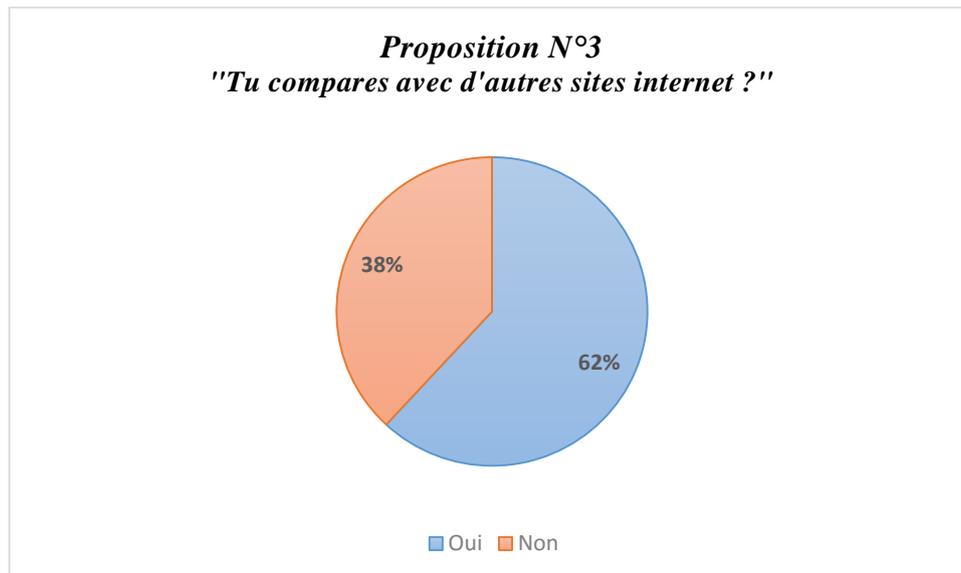
Si le genre ne semble pas influencer sur la réponse « Non » à la proposition N°2, ce facteur est déterminant pour la réponse « Oui ». Ainsi, les taux enregistrés à la réponse affirmative diffèrent selon le genre et le niveau scolaire des enquêtés. Au vu des résultats, nous remarquons que seules les collégiennes de niveau 5^{ème} utilisent les supports imprimés traditionnels (100% contre 0% pour leurs homologues de genre masculin). Ce sont également les élèves de genre féminin qui utilisent de façon majoritaire les supports imprimés notamment les enquêtés de niveau 4^{ème} (70,6%) et 6^{ème} (63%). En revanche, pour le niveau 3^{ème}, ce sont les enquêtés de genre masculin qui ont majoritairement recours à ces supports en comparaison avec leurs homologues féminines (différence de 28,6 points) (Graphique 57).



Graphique 57 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre et le niveau scolaire.

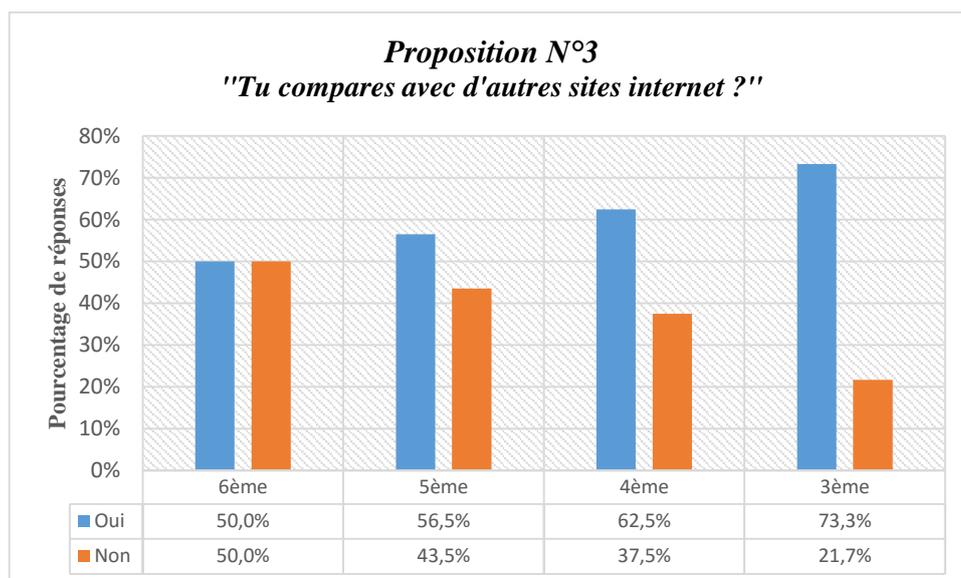
▪ « Tu compares avec d'autres sites internet ? »

A la proposition N°3, « Tu compares avec d'autres sites internet ? », 62% des enquêtés (119 élèves) ont répondu « Oui » contre 38% (73 élèves) des collégiens qui affirment ne pas comparer les informations provenant de différents sites web pour s'assurer de la véracité de l'information (Graphique 58).



Graphique 58 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°3 (tous niveaux confondus).

La mise en perspective des résultats avec le niveau scolaire des enquêtés suggère que le taux moyen de comparaison des informations au sein de plusieurs sites internet est de 60,5%. Le taux maximal est atteint pour le niveau 3^{ème} (73,3%) tandis que le taux minimal relève du niveau 6^{ème} (50%). Notons que de la 6^{ème} à la 3^{ème} l'écart entre les taux obtenus pour les propositions « Oui » et « Non » ne cesse de croître. L'écart est ainsi de 0 point pour le niveau 6^{ème}, 13 points pour le niveau 5^{ème}, 25 points pour le niveau 4^{ème} et enfin de 51 points pour le niveau 3^{ème}. Le recours à la comparaison des informations contenues dans divers sites web, pratique qui émerge en 6^{ème}, se révèle plus ancrée au sein des pratiques informationnelles des collégiens au fur et à mesure de leur scolarité (Graphique 59 & Tableau 108).

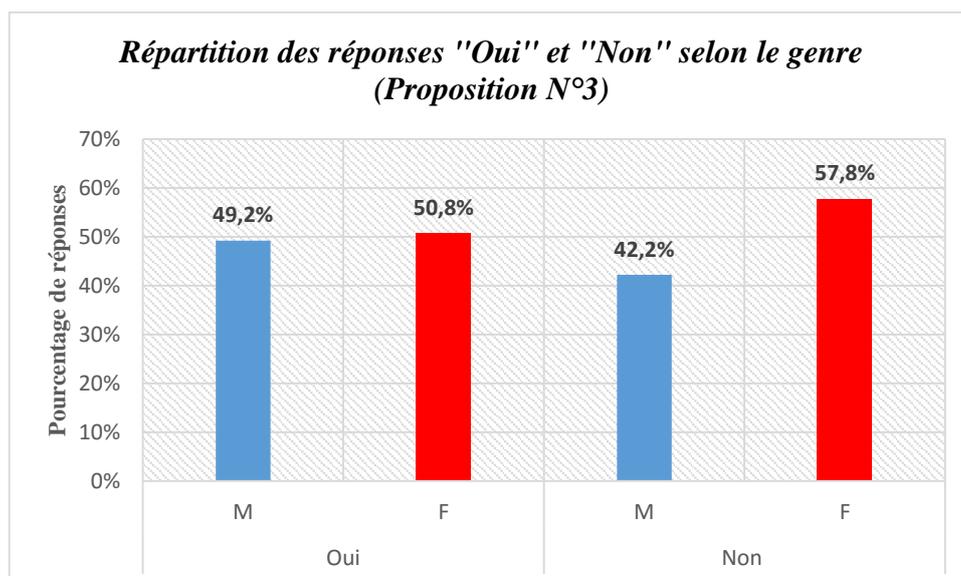


Graphique 59 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le niveau scolaire.

Proposition N° 3 - « Tu compares avec d'autres sites internet ? »			
Niveau	Pourcentage		Ecart
	Oui	Non	
6 ^{ème}	50%	50%	0 points
5 ^{ème}	56,5%	43,5%	13 points
4 ^{ème}	62,5%	37,5%	25 points
3 ^{ème}	73,3%	21,7%	51 points

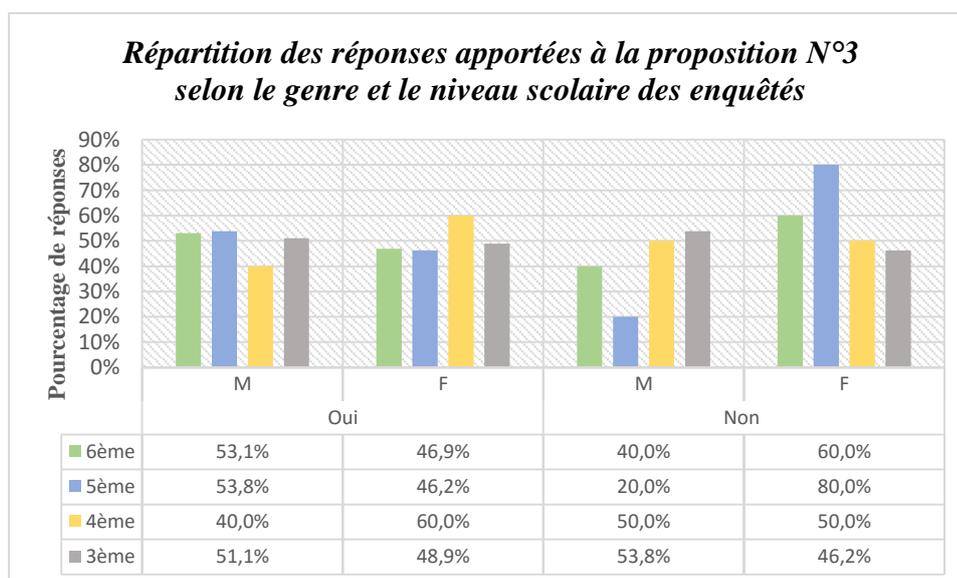
Tableau 108 - Variation des pourcentages relatifs à la proposition N°3.

Parmi les enquêtés ayant répondu « *Oui* » à la proposition N°3, 49,2% sont de genre masculin contre 50,8% pour le genre féminin. Une différence de 1,6 points est enregistrable entre ces deux précédents taux (taux supérieur pour les élèves de genre féminin) tandis que dans le même temps, la différence est de 15,6 points pour les taux obtenus à la proposition « *Non* » (taux également supérieur pour les élèves de genre féminin). Les résultats suggèrent donc que les enquêtés ne procédant pas à la vérification de la véracité de l'information par comparaison au sein de divers sites internet sont majoritairement des enquêtés de genre féminin. Enfin nous pouvons remarquer que les pratiques informationnelles des collégiens relevant de la proposition N°3 et à la réponse « *Oui* » ne sont pas influencées par le genre de ces derniers (*Graphique 60*).



Graphique 60 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre.

Le graphique 61 ci-dessous synthétise les observations précédemment émises et rend ainsi compte de l'influence des paramètres de genre et de niveau scolaire (Graphique 61).



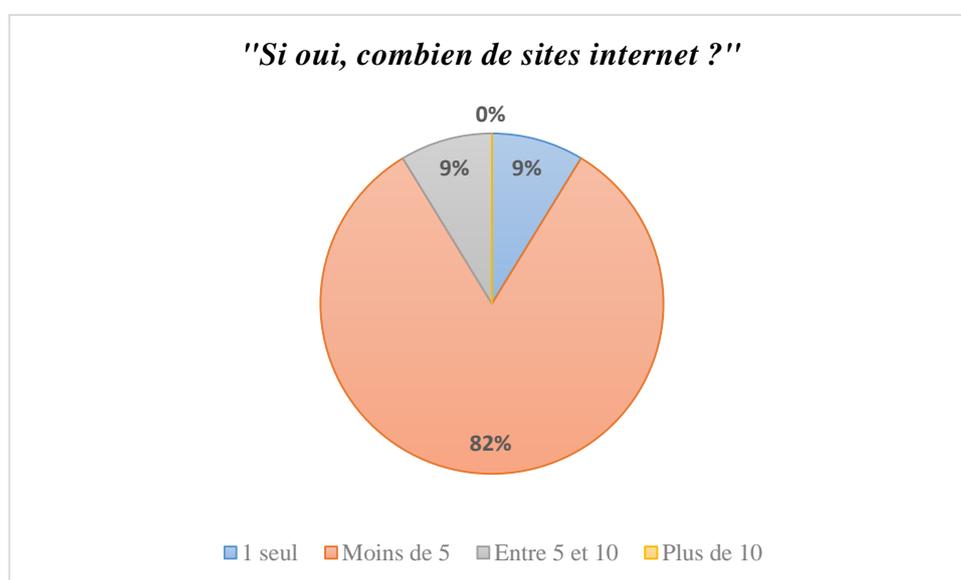
Graphique 61 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre et le niveau scolaire.

▪ *« Si oui, combien de sites ? »*

Afin de pouvoir analyser les réponses des enquêtés à la question « *Si oui, combien de sites internet ?* », nous avons procédé à une catégorisation de ces dernières. Ainsi, quatre catégorisations ont été retenues :

- « *1 seul* » qui correspond au recours par l'enquêté à un autre site web afin d'effectuer une comparaison ;
- « *Moins de 5* » lorsque l'élève utilise de 2 à 5 sites web ;
- « *Entre 5 et 10* » lorsque l'enquêté utilise de 5 à 10 sites web ;
- « *Plus de 10* » quand plus de 10 sites web sont utilisés.

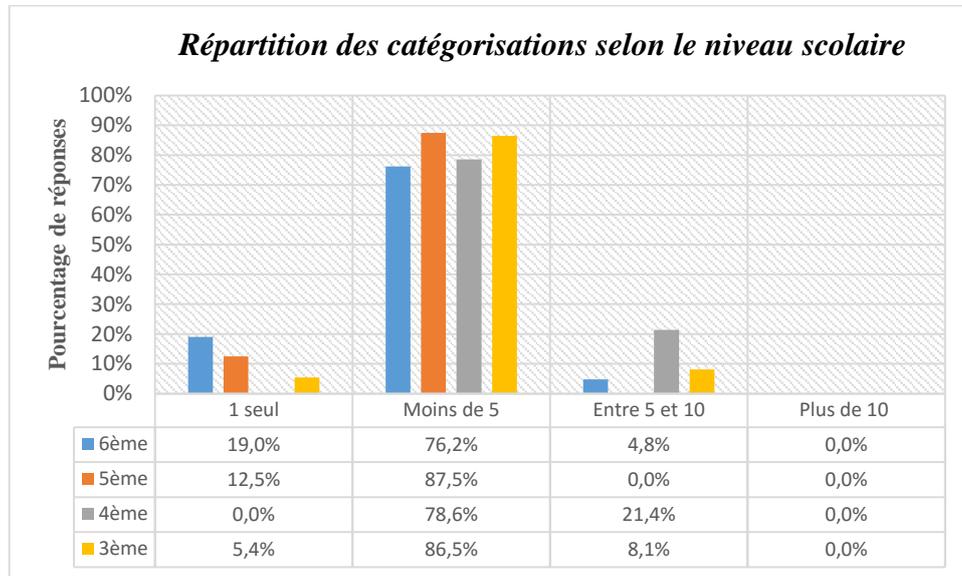
Ainsi, parmi les 62% de collégiens ayant recours à la comparaison de plusieurs sites internet pour vérifier la véracité des informations disponibles en ligne, nous pouvons remarquer que 82% d'entre eux déclarent utiliser moins de cinq sites web. Dans le même temps, un pourcentage identique de 9% est enregistré pour les catégorisations « *1 seul* » et « *Entre 5 et 10* » (Graphique 62).



Graphique 62 - Pourcentages relatifs au nombre de sites internet comparés (tous niveaux confondus).

Les pratiques des enquêtés diffèrent selon le niveau scolaire. Ainsi, 87,5% des collégiens de niveau 5^{ème} (taux maximal) utilisent moins de cinq sites web pour effectuer une comparaison de leur contenu. Les élèves de niveau 3^{ème} enregistrent un taux de 86,5% (différence d'un point avec le niveau 5^{ème}). Les collégiens de niveau 4^{ème} puis 6^{ème} font état des plus faibles taux avec respectivement 78,6% et 76,2%. Notons, que seuls les collégiens de niveau 6^{ème}, à 19%, et de niveau 5^{ème}, à 12,5%, n'utilisent qu'un autre site web pour vérifier la véracité d'une information disponible en ligne. Le taux relatif à la catégorisation « *1 seul* » devient nul au niveau 4^{ème} (0%) avant de culminer à 5,4% en 3^{ème}. La catégorisation « *Entre 5 et 10* » est représentée au sein des niveaux 4^{ème} (à 21,4%), puis 3^{ème} (8,1%) et enfin 6^{ème} (4,8%). Remarquons qu'aucun enquêté, quel que soit son niveau scolaire, ne déclare utiliser plus de 10

sites web pour comparer et vérifier les informations disponibles en ligne (*Graphique 63 & Schémas 24 à 26*).



Graphique 63 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés.

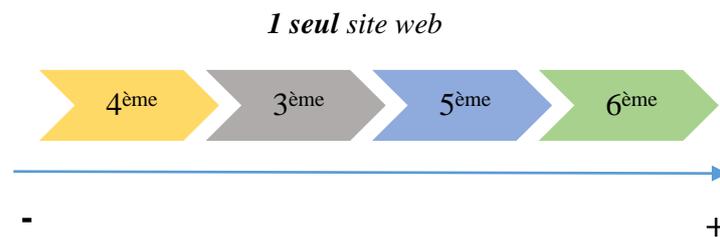


Schéma 24 - Importance liée à l'usage d'un seul site web dans l'optique d'effectuer une comparaison.

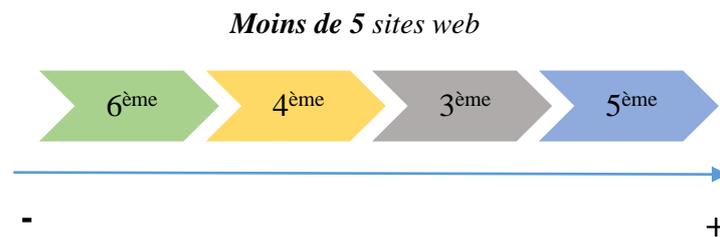


Schéma 25 - Importance liée à l'usage de 2 à 5 sites web dans l'optique d'effectuer une comparaison.

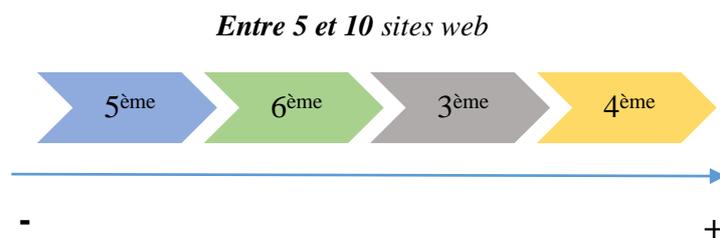
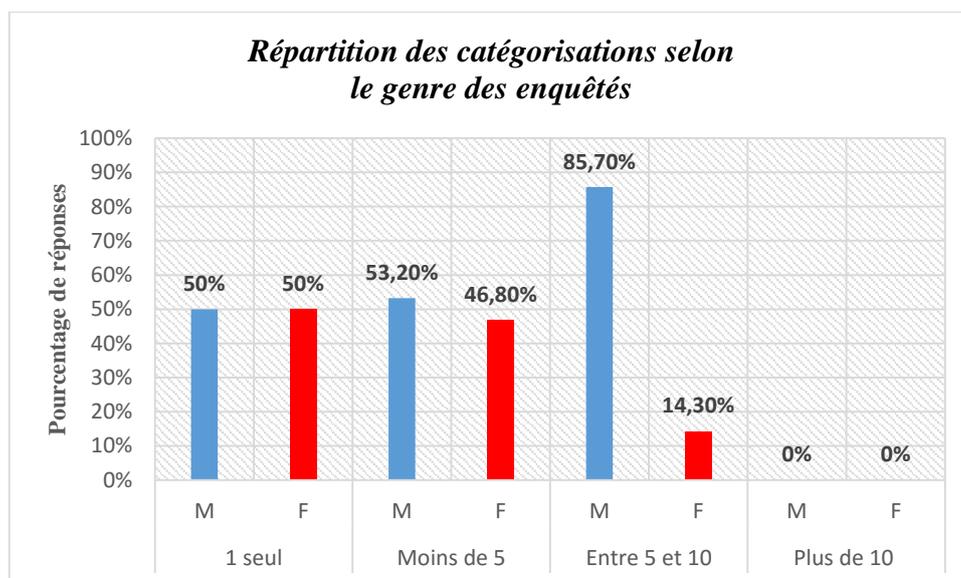


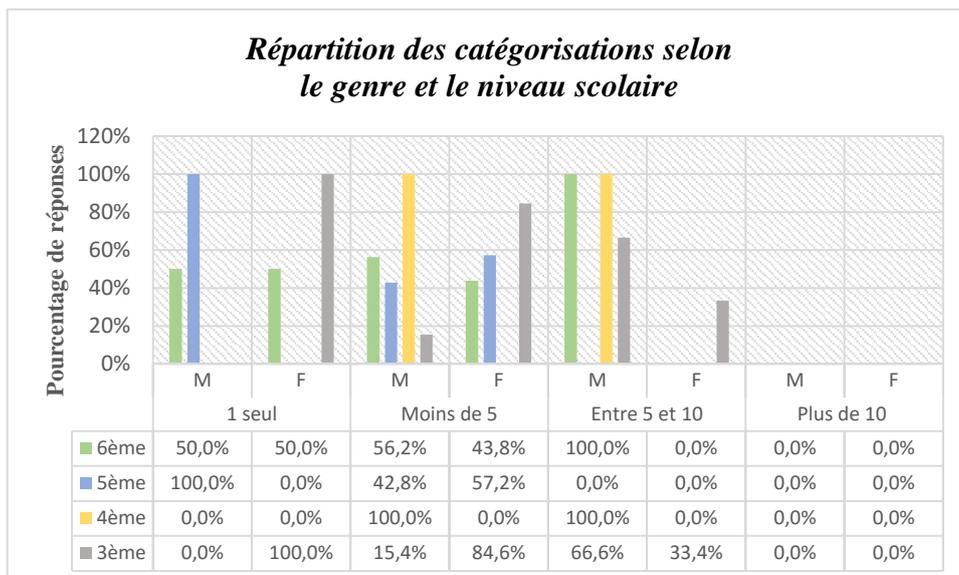
Schéma 26 - Importance liée à l'usage de 5 à 10 sites web dans l'optique d'effectuer une comparaison.

Les taux obtenus aux diverses catégorisations selon le genre des enquêtés montre que ce facteur ne semble pas influencer les pratiques des élèves relatives aux catégorisations « *1 seul* » (0 points de différence) et « *Moins de 5* » (6,4 points de différence). En revanche, nous remarquons que ce sont les collégiens de genre masculin (85,7%) qui sont plus à même, que leurs homologues féminines (14,3%), de comparer « *Entre 5 et 10* » sites web (différence significative de 71,4 points) (*Graphique 64*).



Graphique 64 - Répartition des catégorisations selon le genre.

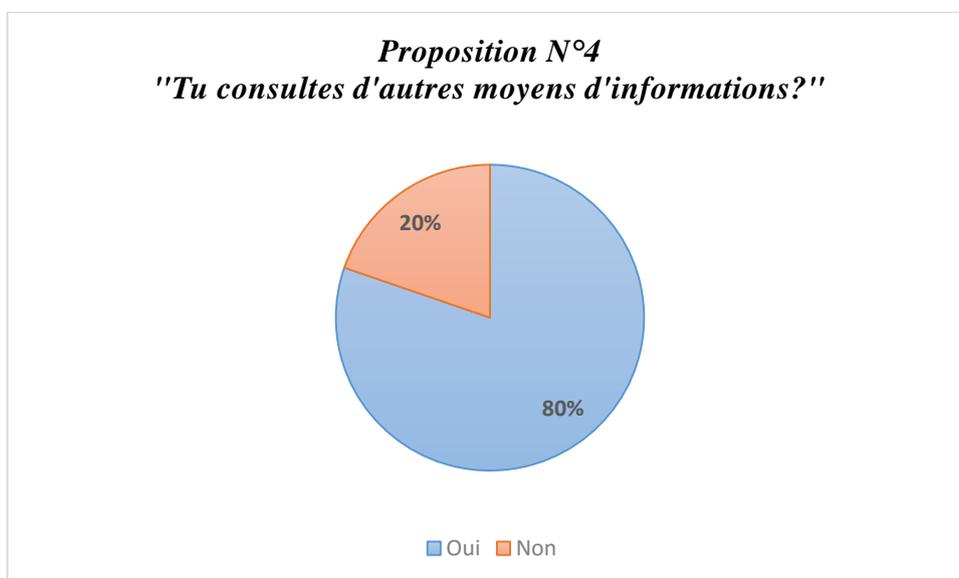
Les résultats obtenus et les caractéristiques précédemment énoncés se trouvent synthétisés au sein du graphique ci-dessous (*Graphique 65*).



Graphique 65 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire.

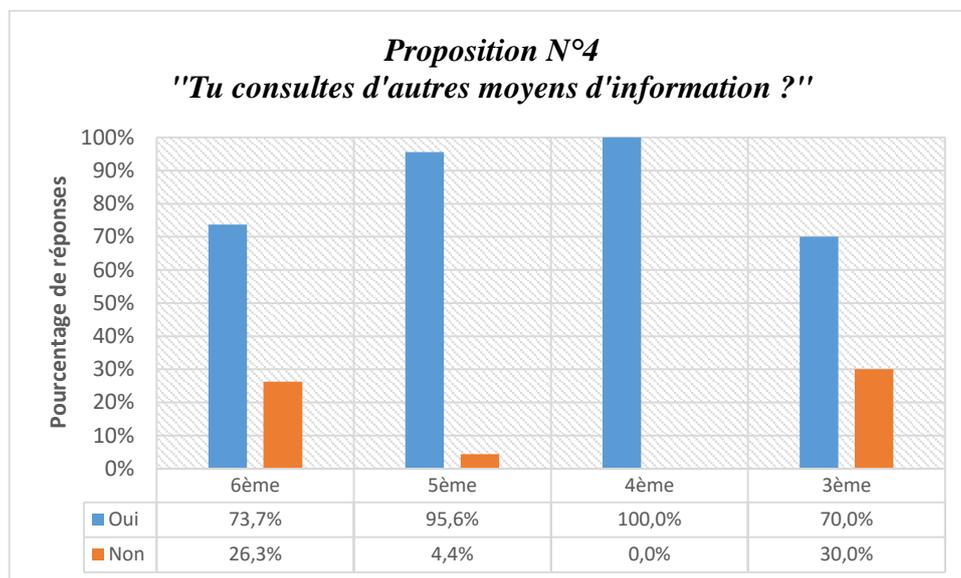
- « Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux) ? »

Les résultats obtenus à la proposition N°4 montrent que 80% des élèves ont recours à « d'autres moyens d'information » pour vérifier la véracité d'une information. *A contrario*, 20% des collégiens n'estiment pas consulter d'autres moyens que ceux listés au sein des propositions N°1, N°2 et N°3 de la question N°8 (Graphique 66).



Graphique 66 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°4 (tous niveaux confondus).

Le taux relevant du recours à d'autres moyens d'information diffère selon le niveau scolaire. Ce taux est maximal pour les enquêtés de niveau 4^{ème} soit 100%. Ce dernier enregistre une différence de 4,4 points avec le taux relevant du niveau 5^{ème}. Les élèves de 6^{ème} et de 3^{ème} témoignent de taux relativement proches avec respectivement 73,7% et 70% (Graphique 67).



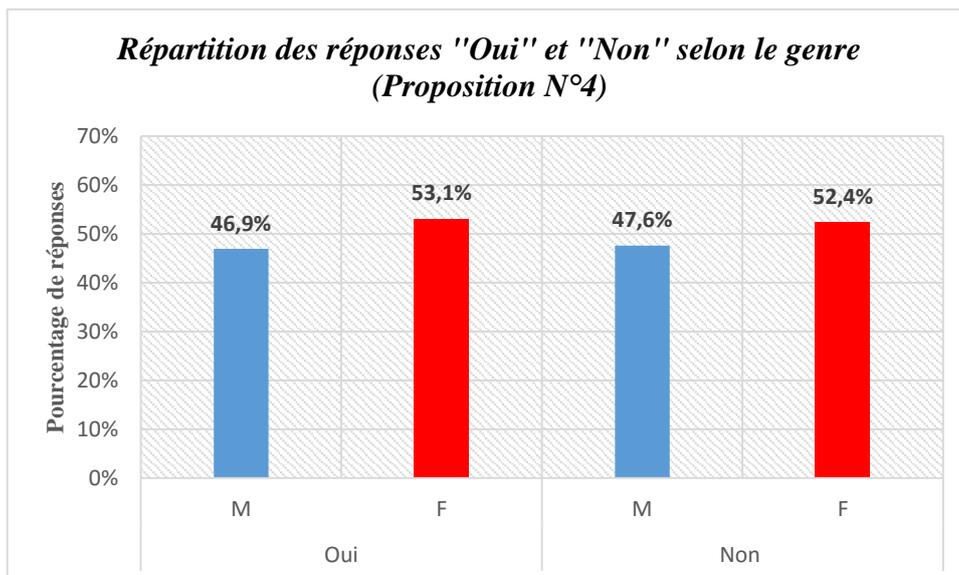
Graphique 67 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°4 selon le niveau scolaire.

L'analyse des variations des taux obtenus pour chaque niveau aux réponses « *Oui* » et « *Non* » montre que l'écart tend à augmenter au fur et à mesure de la scolarité des collégiens, passant de 47,4 points en 6^{ème} à 100 points en 4^{ème}. Cet écart va en revanche, diminuer et chuter de 60 points pour atteindre 30 points au niveau 3^{ème} (Tableau 109).

Proposition N° 4 - « Tu consultes d'autres moyens d'information ? »			
Niveau	Pourcentage		Ecart
	Oui	Non	
6 ^{ème}	73,7%	26,3%	47,4 points
5 ^{ème}	95,6%	4,4%	91,2 points
4 ^{ème}	100%	0%	100 points
3 ^{ème}	70%	30%	40 points

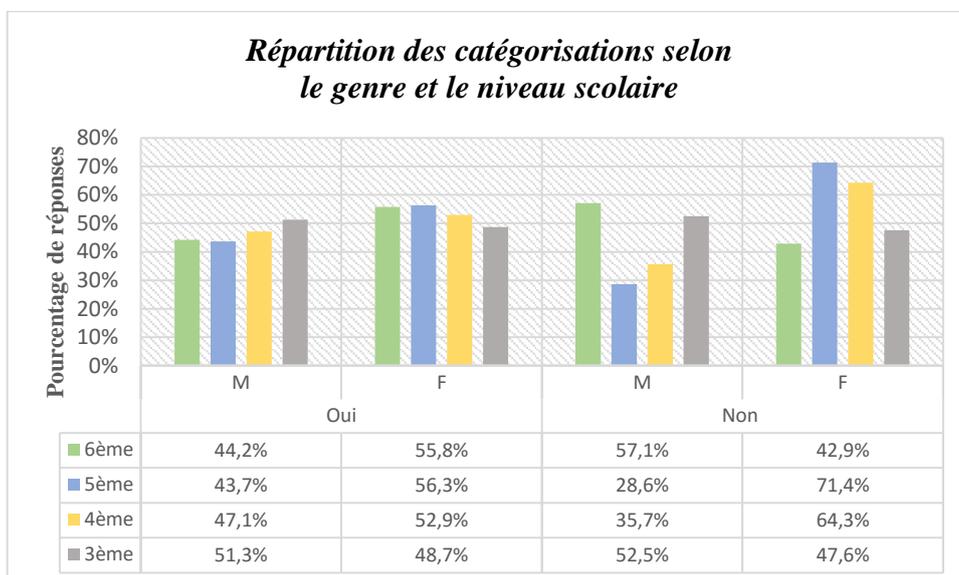
Tableau 109 - Variation des pourcentages relatifs à la proposition N°4.

Le graphique 68 ci-dessous qui fait état de la répartition des réponses « *Oui* » et « *Non* » à la proposition N°4 selon le genre montre que les pratiques des collégiens de genre masculin et féminin diffèrent peu. Ainsi, nous observons que la différence de points entre les taux obtenus à la réponse « *Oui* » est de 6,2 points contre 4,8 points pour la réponse « *Non* » (Graphique 68).



Graphique 68 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°4 selon le genre.

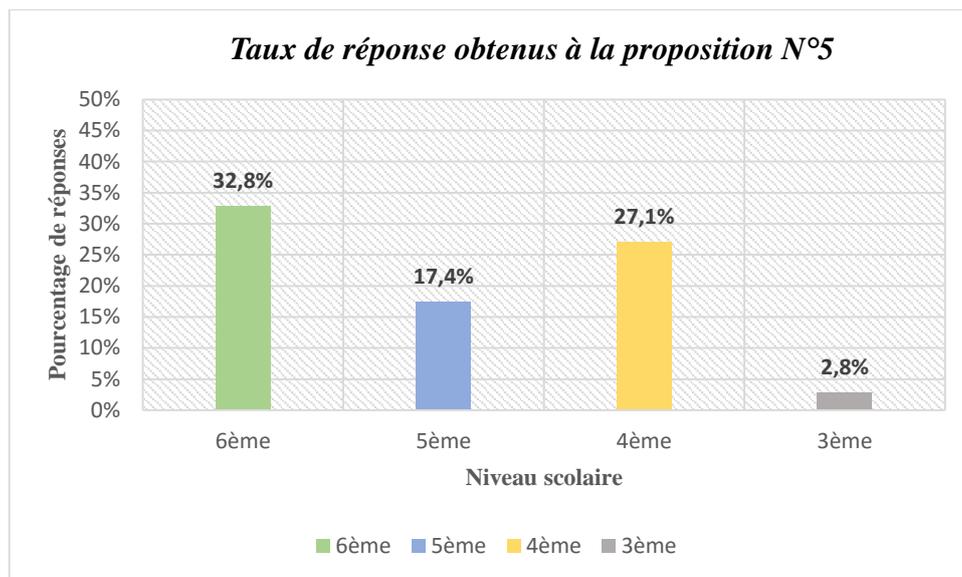
Si le genre ne semble pas être un facteur jouant un rôle majeur dans les pratiques des collégiens relevant de la proposition N°4, nous avons néanmoins souligné l'influence du niveau scolaire surtout en ce qui concerne la proposition « Non » puisque les taux obtenus diffèrent sensiblement d'un niveau à l'autre (Graphique 69).



Graphique 69 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire.

- « Autre méthode »

La proposition N°5 avait pour objectif de recueillir le ou les autres(s) méthode(s) éventuellement utilisée(s) par les collégiens afin de s'assurer de la véracité de l'information disponible en ligne. Notons que les taux de réponse obtenus pour cette proposition sont particulièrement bas et différent selon le niveau scolaire des enquêtés. Le plus faible taux relève du niveau 3^{ème} et est de 2,8% tandis que le taux maximal concerne le niveau 6^{ème} soit 32,8% (Graphique 70).



Graphique 70 - Taux de réponse obtenus à la proposition N°5 selon le niveau scolaire.

En somme, les données obtenues grâce à la question N°8 nous montrent que les collégiens semblent en premier lieu se reporter vers un référent adulte (parent, professeur etc.) afin d'attester de la véracité des informations disponibles sur le web (81% des enquêtés). Ce moyen de vérification est talonné de près par le recours à d'autres moyens d'informations tels que la télévision, la radio, les journaux (à 80%). Ils se réfèrent également mais dans une moindre mesure (et à 68%) aux supports traditionnels imprimés qui demeurent donc largement utilisés dans leur version papier. Enfin, les élèves ont recours à 62% à la comparaison de plusieurs sites web. Notons enfin que le nombre de sites web consultés est fonction du niveau scolaire des enquêtés.

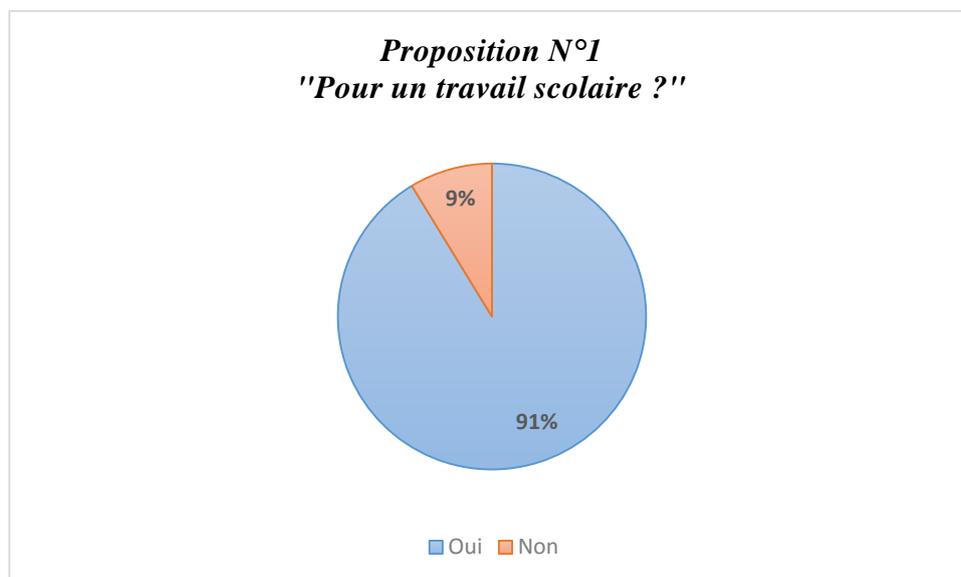
3.1.9. Question N°9

- « *Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.* »

La 9^{ème} question de notre questionnaire d'investigation a pour objectif de discerner dans quelles familles de situation les enquêtés procèdent à l'évaluation de l'information. Trois propositions « *Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé)* », « *Pour une information d'actualité* », « *Pour un sujet de recherche personnel* » amènent l'élève à répondre par « *Oui* » ou par « *Non* ». La quatrième et dernière proposition « *Autre* » permet aux élèves de s'exprimer plus librement et d'indiquer une situation qui n'aurait pas alors été envisagée.

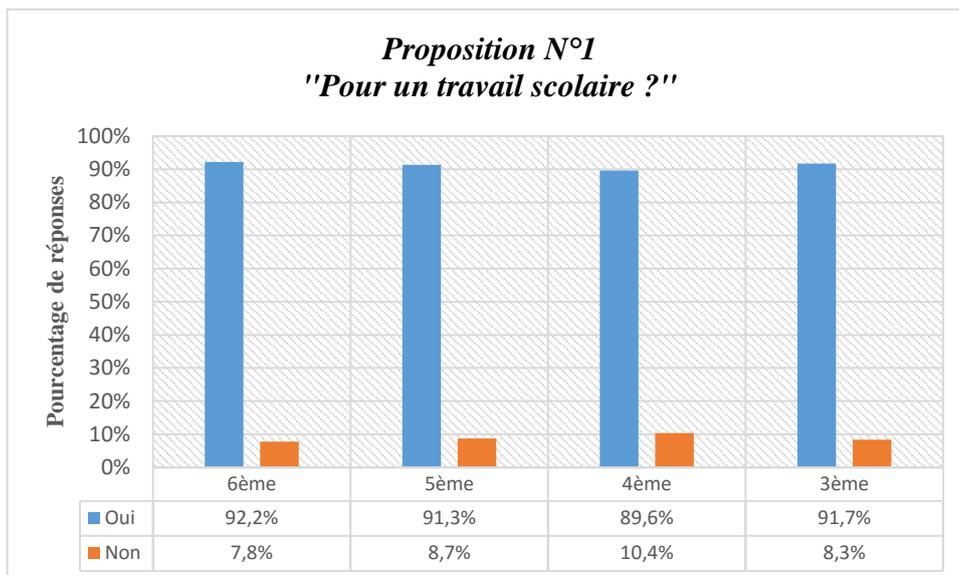
- « *Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) ?* »

Les résultats obtenus tous niveaux confondus montrent que la grande majorité des enquêtés, soit 91% d'entre eux, déclarent évaluer l'information dans la perspective d'un travail scolaire (*Graphique 71*).



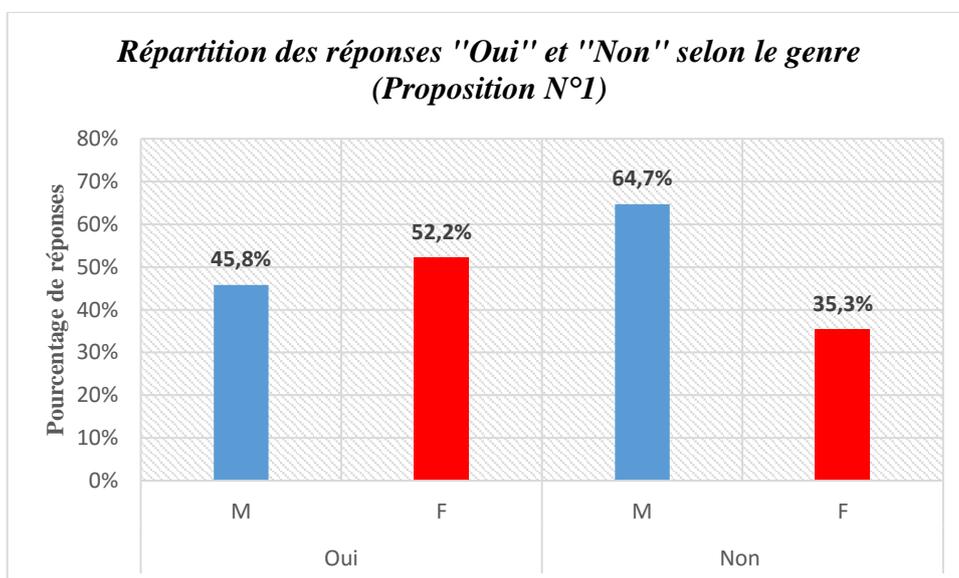
Graphique 71 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 (tous niveaux confondus).

La mise en perspective des données récoltées avec le niveau scolaire des enquêtés permet de constater que le taux moyen obtenu pour la proposition « *Oui* » s'élève à 91,2%. Les taux obtenus par niveau oscillent entre un taux minimal de 89,6% enregistré pour le niveau 4^{ème} et un taux maximal de 92,2% pour le niveau 6^{ème} (*Graphique 72*).



Graphique 72 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le niveau scolaire.

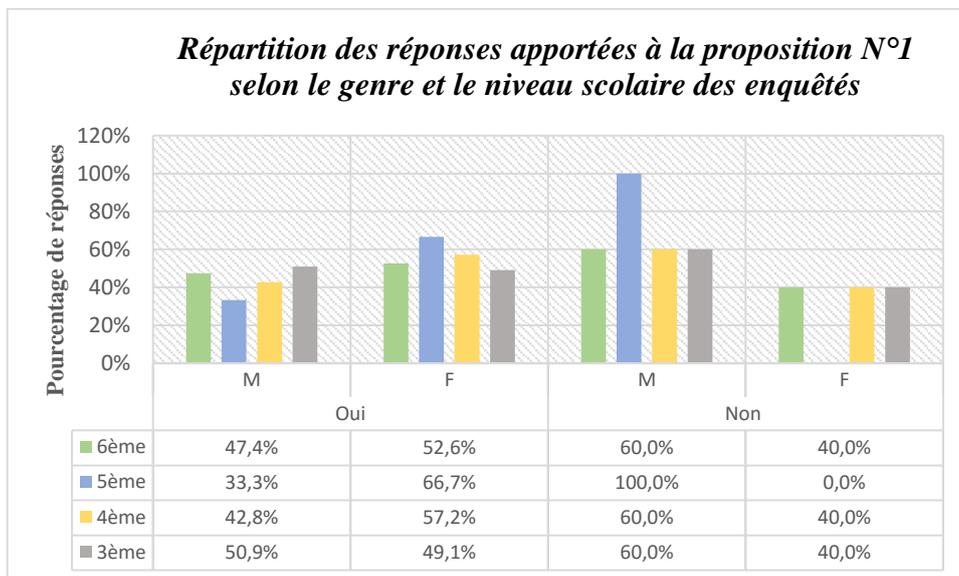
Le graphique ci-dessous qui fait état de la répartition des réponses « *Oui* » et « *Non* » à la proposition N°1 selon le genre montre que l'écart entre les taux obtenus à la réponse « *Oui* » enregistrent une différence de 6,4 points contre 29,4 points pour la réponse « *Non* » (Graphique 73).



Graphique 73 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre.

Si le niveau scolaire semble peu influencer les réponses affirmatives à la proposition N°3 nous pouvons également constater que le genre n'a que peu d'impact sur les pratiques informationnelles des élèves. Les collégiens de genre masculin et féminin déclarent ou non

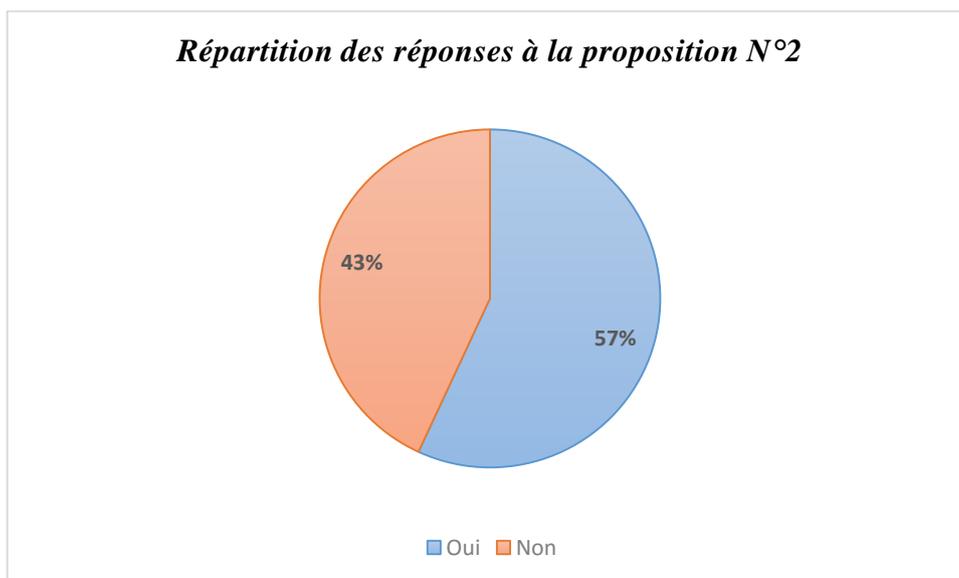
évaluer l'information « *pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveille) ?* » à des taux sensiblement proches (Graphique 74).



Graphique 74 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre et le niveau scolaire.

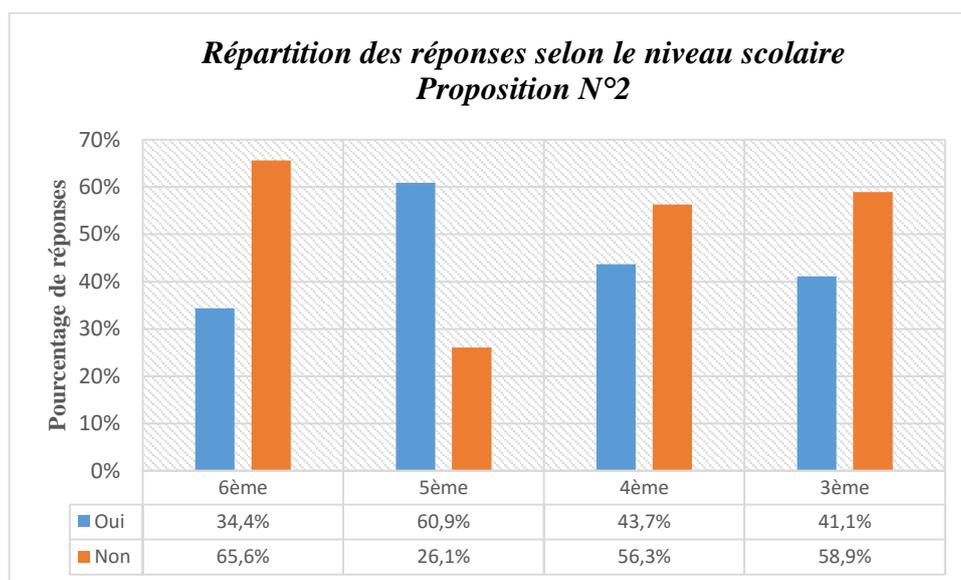
▪ « *Pour une information d'actualité ?* »

L'évaluation de l'information relative à l' « *information d'actualité* » est une pratique qui semble concerner 57% des collégiens ayant répondu à notre questionnaire d'investigation (Graphique 75).



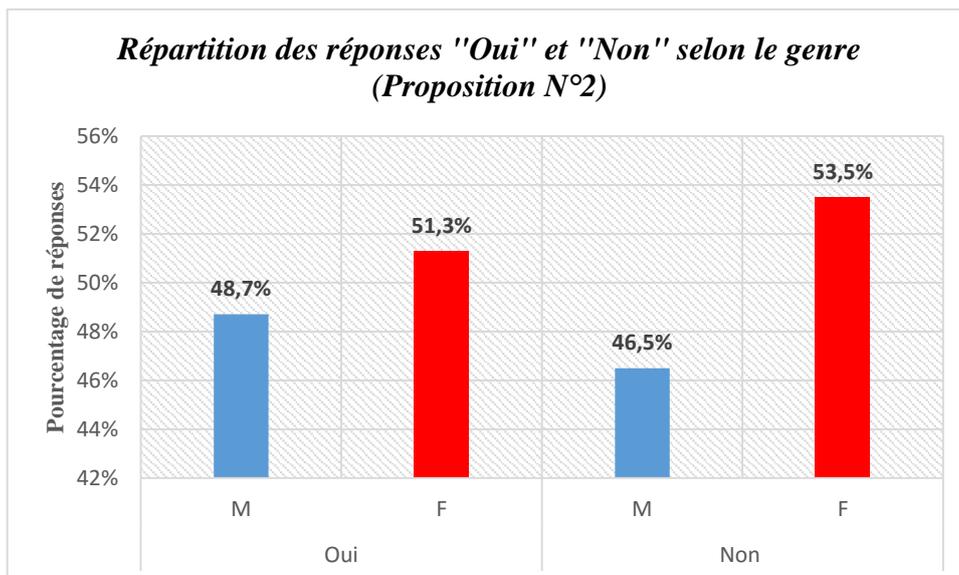
Graphique 75 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 (tous niveaux confondus).

Les données recueillies et mises en perspective avec le niveau scolaire des enquêtés suggèrent que les pratiques des collégiens sont tributaires de leur niveau scolaire. Le taux moyen correspondant à une affirmation positive à la proposition N°3 atteint 45%. Si le taux minimum est atteint pour le niveau 6^{ème} (34,4%), le taux maximum l'est pour les élèves de niveau 5^{ème} (60,9%). Les niveaux 4^{ème} et 3^{ème} témoignent quant à eux de taux qui oscillent aux alentours du taux moyen de 45% avec respectivement 43,7% et 41,1% de réponses positives à la proposition N°2 (*Graphique 76*).



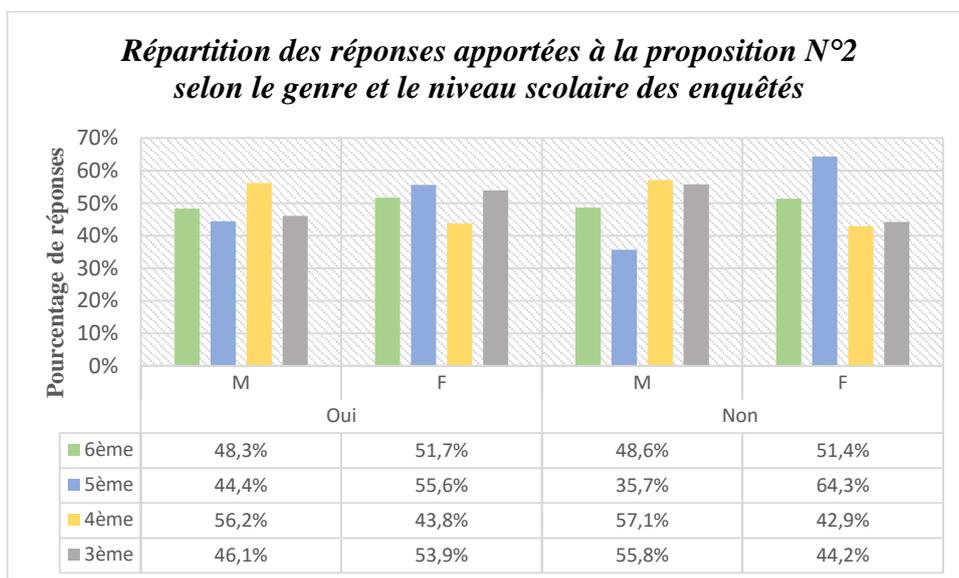
Graphique 76 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le niveau scolaire.

La prise en considération du genre, montre que les taux obtenus aux réponses « *Oui* » et « *Non* » pour la proposition N°2 diffèrent respectivement de 2,6 et 7 points. Ainsi, les conceptions des élèves diffèrent sensiblement selon le genre à la réponse « *Non* » puisque la différence de points entre les genres est supérieure à celle enregistrée pour la réponse « *Oui* ». Les collégiens n'ayant pas recours à l'évaluation de l'information dans le cadre de l'information journalistique sont majoritairement des élèves de genre féminin (*Graphique 77*).



Graphique 77 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre.

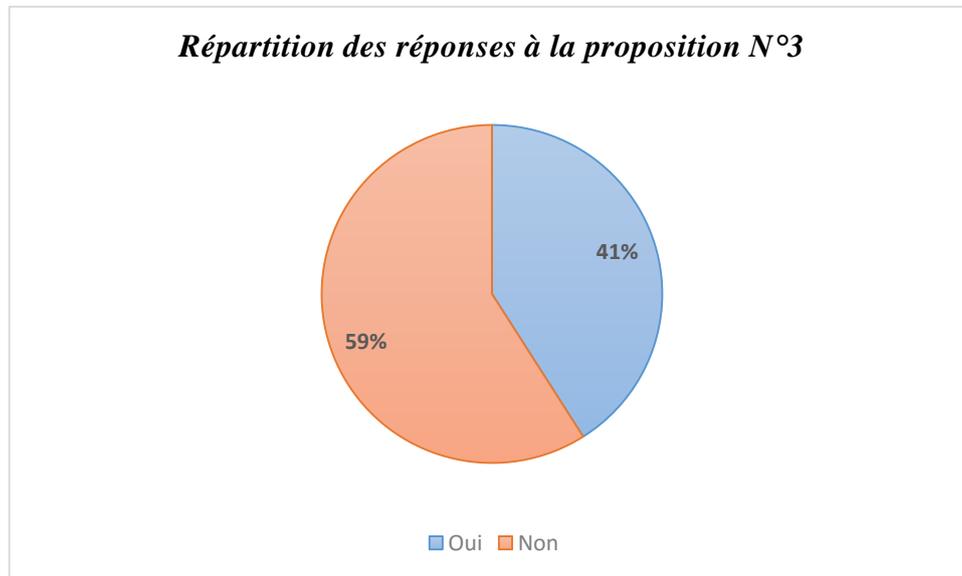
Le graphique 78 ci-dessous synthétise les constats préalablement établis quant à l'influence du niveau scolaire et du genre des collégiens sur leurs pratiques d'évaluation de l'information disponible sur le Web (Graphique 78).



Graphique 78 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre et le niveau scolaire.

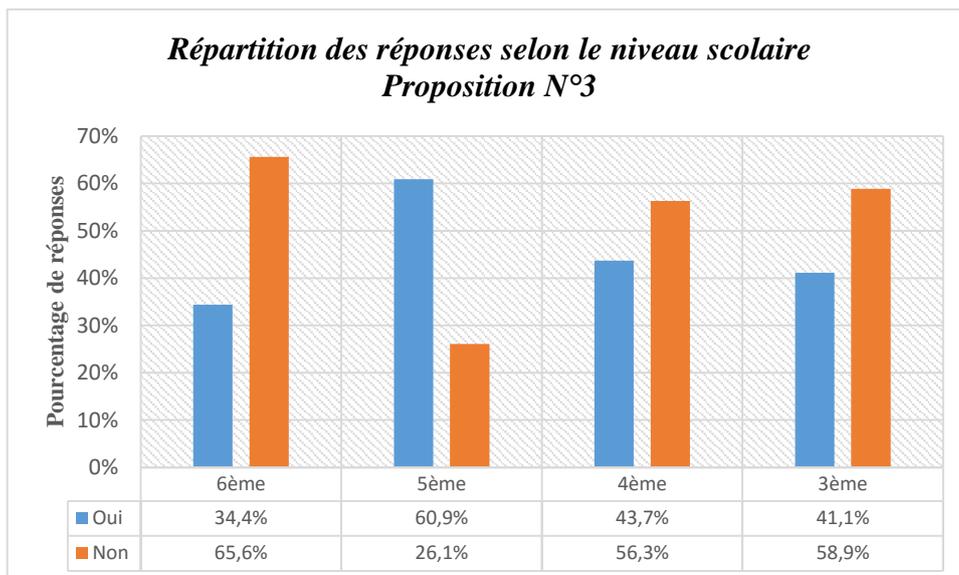
▪ « Pour un sujet de recherche personnel ? »

L'évaluation de l'information relève d'un sujet de recherche personnel pour 41% des enquêtés. La grande majorité des élèves, soit 59%, répondent donc « Non » à la proposition N°3 « Pour un sujet de recherche personnel ? » (Graphique 79).



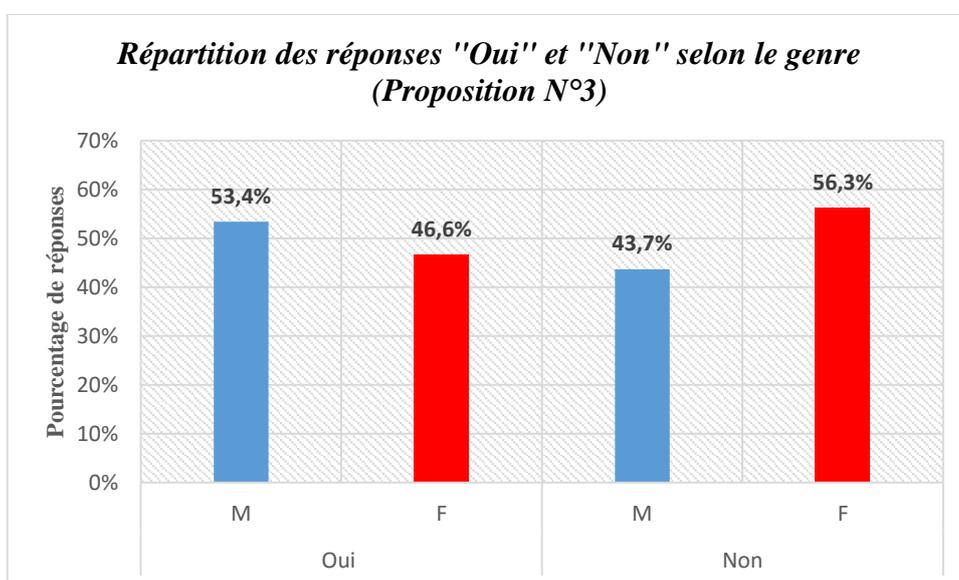
Graphique 79 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 (tous niveaux confondus).

Si la majorité des collégiens ne semblent pas procéder à une évaluation relative à un sujet de recherche personnel, nous pouvons néanmoins noter que cette pratique est fonction du niveau scolaire des enquêtés. Notons ainsi que les taux les plus élevés concernent les niveaux 5^{ème} et 4^{ème} avec respectivement 60,9% et 43,7%. Ainsi, les résultats obtenus pour les collégiens de niveau 5^{ème} étonnent puisque ce niveau est le seul à dépasser de façon significative le taux moyen (45%) relatif à la proposition N°5 à la réponse « Oui » (soit une différence de 15,9 points). Les collégiens de niveau 6^{ème} sont d'après les résultats moins à même d'évaluer l'information relative à leurs sujets de recherche personnels (Graphique 80).



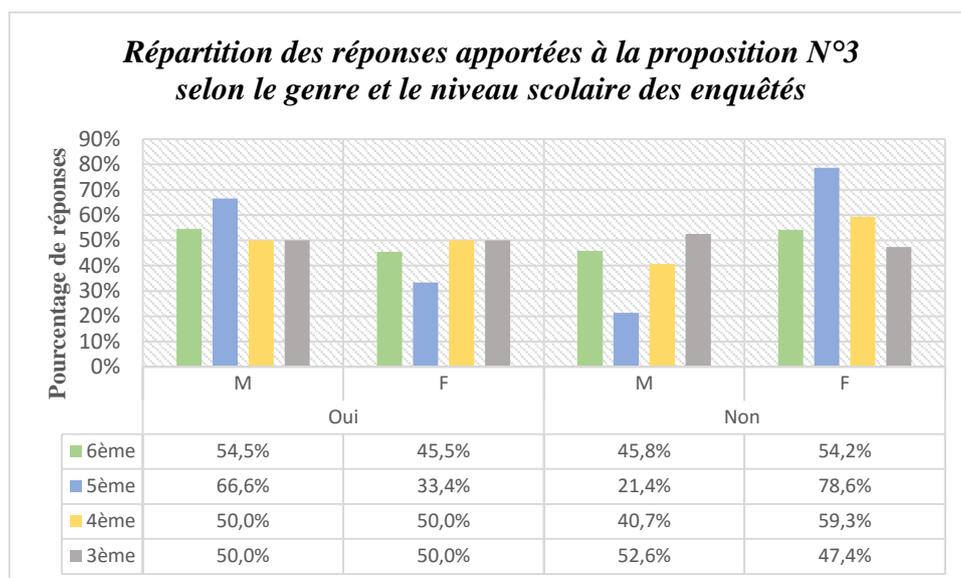
Graphique 80 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le niveau scolaire.

Le croisement des données avec le genre des enquêtés montre que ce sont les enquêtés de genre masculin qui sont le plus à même d'évaluer l'information correspondant à leurs sujets de recherche personnel (53,4% de « *Oui* »). Leurs homologues de genre féminin n'ont majoritairement pas recours à cette pratique (56,3% de « *Non* ») (Graphique 81).



Graphique 81 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre.

Le graphique ci-dessous illustre comme nous avons pu le souligner l'influence du niveau scolaire sur les pratiques des collégiens notamment en ce qui concerne les taux obtenus pour la réponse « *Non* » à la proposition N°3 (Graphique 82).

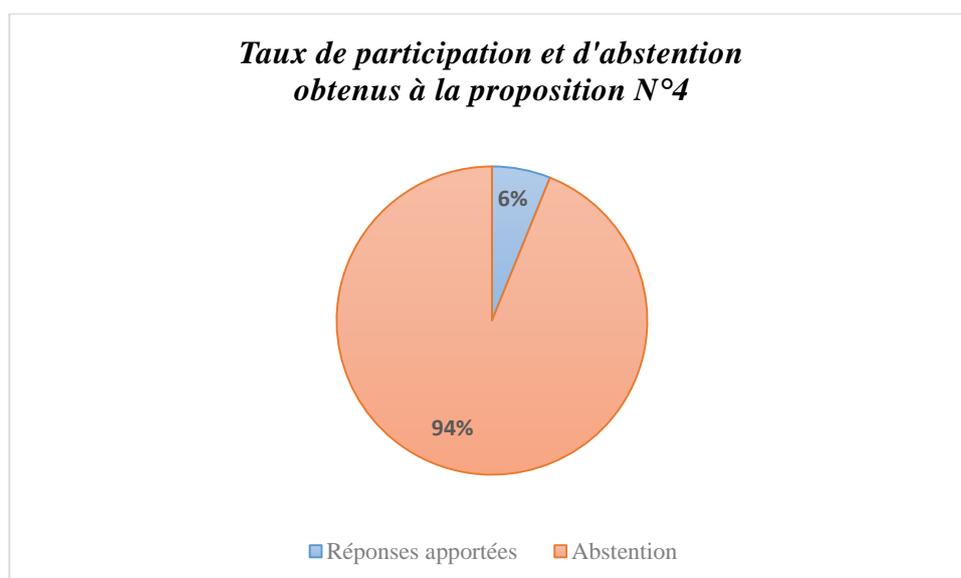


Graphique 82 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre et le niveau scolaire.

- « Autre »

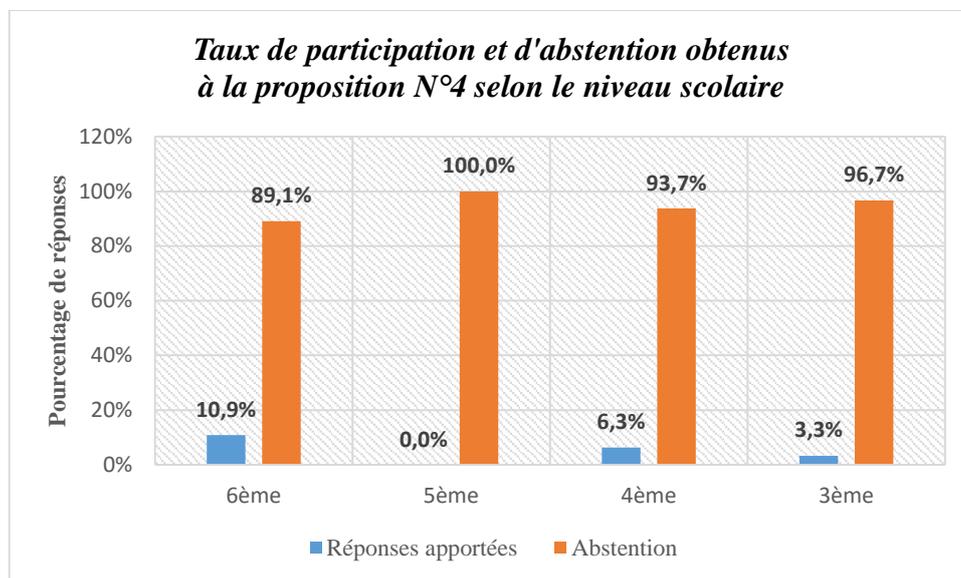
La quatrième proposition de la question N°9 permettait aux élèves d'indiquer dans quelles familles de situations autres que celles relatives aux propositions N°1, N°2 et N°3 ils sont amenés à évaluer l'information disponible en ligne.

Notons dans un premier temps que le taux de participation moyen des enquêtés à la proposition « Autre » est particulièrement bas, de 6% soit 12 élèves (Graphique 83).



Graphique 83 - Taux de participation et d'abstention (tous niveaux confondus).

Le taux de participation est fonction du niveau scolaire. Ce taux est maximum pour le niveau 6^{ème} (10,9%), atteint 6,3% en 4^{ème} et est moitié moins élevé pour le niveau 5^{ème} puisqu'il culmine à 3,3%. Le taux minimal relève du niveau 5^{ème} et est nul (0%) (*Graphique 84*).



Graphique 84 - Taux de participation et d'abstention enregistrés selon le niveau scolaire.

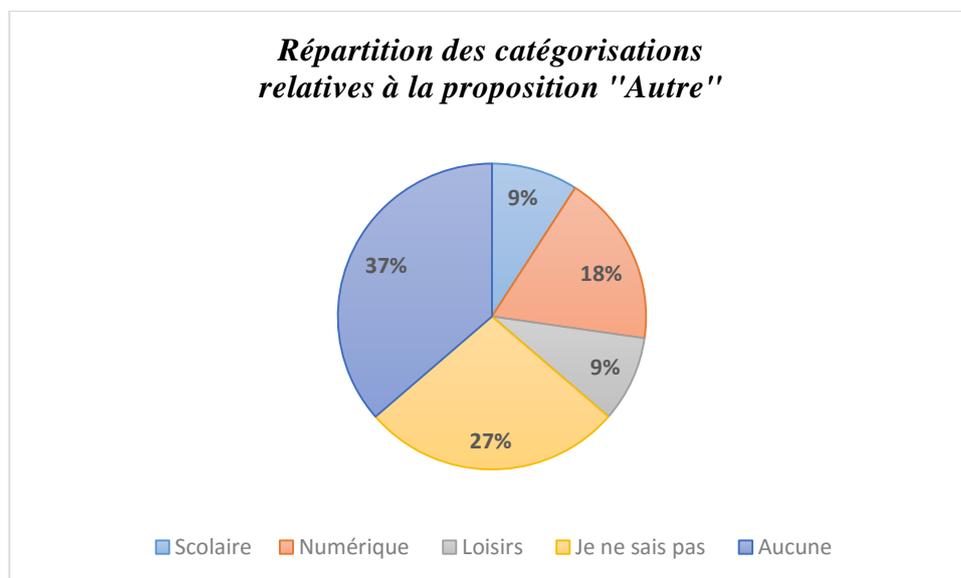
L'analyse des énoncés langagiers recueillis a permis de mettre en exergue cinq catégorisations principales (*Tableau 110*).

Question N°9 - Proposition N°4 - « Autre »	
N°	Catégorisations
1	<i>Scolaire</i>
2	<i>Numérique</i>
3	<i>Loisirs</i>
4	<i>Je ne sais pas</i>
5	<i>Aucune</i>

Tableau 110 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la proposition « Autre ».

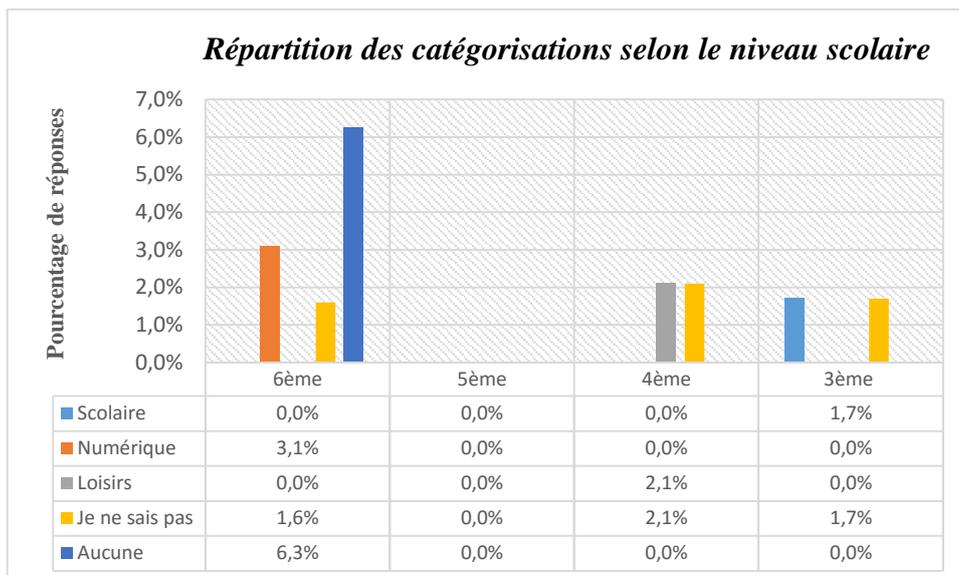
Les énoncés langagiers recueillis relèvent pour 37% d'entre eux de la catégorisation « *Aucune* ». Les énoncés langagiers des collégiens relatifs à cette catégorisation soulignent qu'ils n'évaluent pas l'information dans d'autres familles de situations que celles évoquées au sein des propositions N°1, N°2 et N°3. Ce taux maximal enregistre une différence de 10 points

avec le taux correspondant à la catégorisation « *Je ne sais pas* ». Les énoncés langagiers relevant de la catégorisation « *Numérique* » (« *réseaux sociaux* », « *pages internet* ») représentent 18% de l'ensemble des réponses apportées par les collégiens. Enfin, 9% de l'ensemble des énoncés langagiers relèvent de la catégorisation dite « *Scolaire* » (« *contrôles* ») mais également pour un taux identique de la catégorisation « *Loisirs* » (« *recettes et sites internet de vêtements* ») (Graphique 85).



Graphique 85 - Répartition des catégorisations relatives à la proposition « Autre ».

Les collégiens soulignent à travers leurs énoncés langagiers qu'ils ne peuvent identifier dans leurs pratiques d'autres familles de situations propices à procéder à l'évaluation de l'information. La répartition des catégorisations identifiées varie de plus selon le niveau scolaire des enquêtés. Si les enquêtés de niveau 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} font référence majoritairement à la catégorisation « *Je ne sais pas* », seuls les collégiens de niveau 6^{ème} renvoient dans leurs énoncés langagiers à la catégorisation « *Aucune* » d'une part (6,3%) et « *Numérique* » d'autre part (3,1%). Les enquêtés de niveau 4^{ème} soulignent à des taux identiques de 2,1% qu'ils ne peuvent identifier d'autres familles de situations propices à évaluer l'information tout en soulignant que cette évaluation est réalisée lorsqu'ils sont confrontés aux informations contenues dans les « *pages internet* » ou diffusées via les « *réseaux sociaux* ». Les élèves de niveau 3^{ème} se revendiquent tout comme le niveau 4^{ème} de la catégorisation « *Je ne sais pas* » (1,7%) (Graphique 86).



Graphique 86 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés.

En conséquence, les données recueillies à la question N°9 montrent que les collégiens évaluent l'information majoritairement dans une optique de « *travail scolaire* » (à 91%). L'information d'actualité et les sujets de recherche personnels font également l'objet d'une évaluation de l'information mais dans une moindre mesure puisque nous recensons des taux atteignant respectivement 57% et 41%.

3.1.10. Question N°10

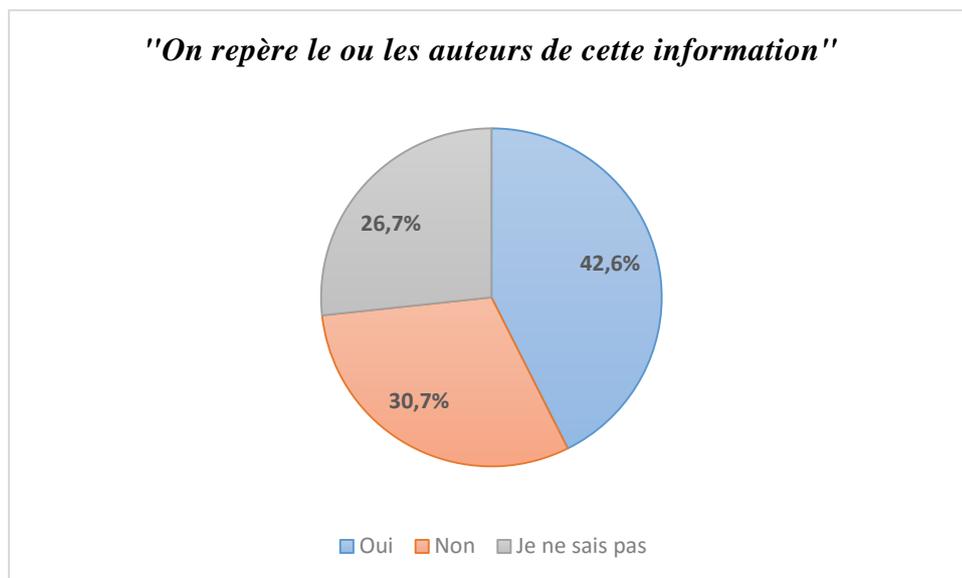
- « *Que fait-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.* »

La question N°10 occupe une place primordiale au sein du questionnaire d'investigation en proposant de cerner les *conceptions* des élèves relatives à l'*évaluation de l'information* tout autant que leurs *pratiques*. Rappelons que les 13 propositions soumises aux élèves font référence selon les cas à la crédibilité, à la pertinence, à la qualité ou à l'autorité, notions qui forment le champ sémantique de l'*évaluation de l'information* (Serres, 2007). Notons de plus que certaines propositions renvoient à plusieurs critères tant les notions d'autorité, de qualité et de crédibilité sont étroitement imbriquées. Cette question tente donc de dresser un panorama des pratiques informationnelles des collégiens afin de fournir un point de repère des principales tendances à l'œuvre.

3.1.10.1. Proposition N°1

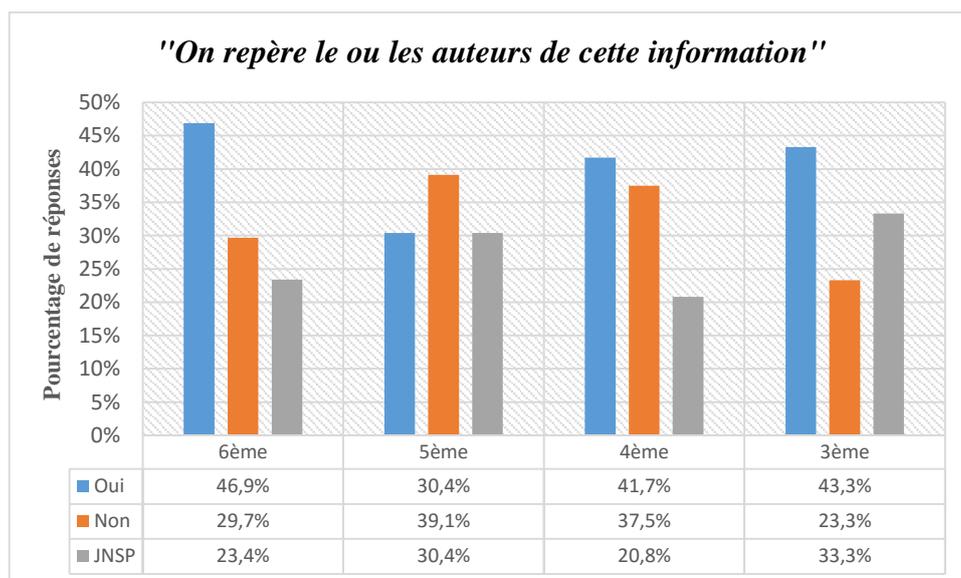
- « *On repère le ou les auteurs de cette information* »

A la proposition « *On repère le ou les auteurs de cette information* », 42,6% des enquêtés répondent par un « *Oui* ». Dans le même temps, 30,7% affirment « *Non* ». Les enquêtés se dirigeant vers la proposition « *Je ne sais pas* » relèvent de 26,7% de l'effectif total (*Graphique 87*).



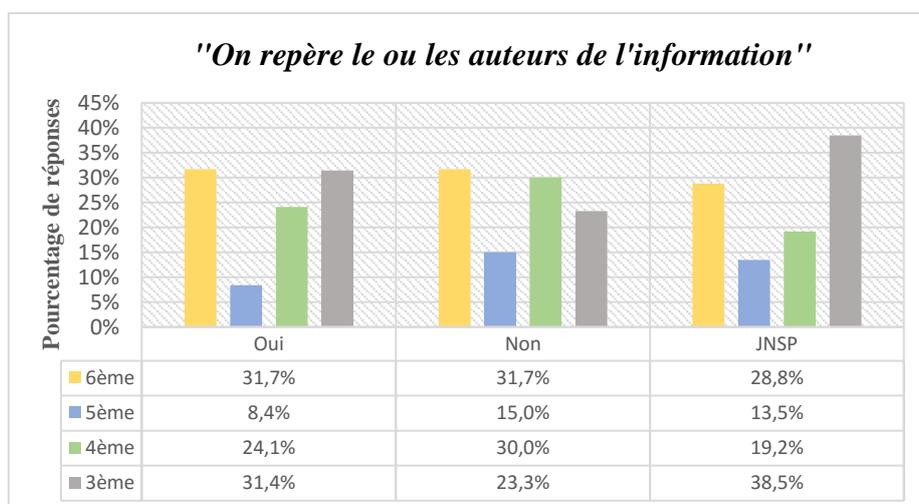
Graphique 87 - Répartition des réponses pour la proposition N°1.

La prise en compte du niveau scolaire suggère que les niveaux 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} attachent une plus grande importance à l'identification du ou des auteurs des informations disponibles en ligne puisque respectivement 46,9%, 41,7% et 43,3% d'entre eux affirment « *Oui* » à cette proposition N°1. Les enquêtés du niveau 5^{ème} sont en revanche une majorité à ne pas considérer cet élément nécessaire. Une différence significative de 8,7 points est ainsi observable entre les propositions « *Oui* » et « *Non* » pour ce niveau. Notons de plus que pour le niveau 5^{ème}, un taux identique de 30,4% est enregistré pour les propositions « *Oui* » et « *Je ne sais pas* » (*Graphique 88*).



Graphique 88 - Répartition des réponses pour la proposition N°1 selon le niveau scolaire.

Le graphique 89 ci-dessous permet de comparer les taux obtenus par les différents niveaux scolaires pour une même proposition (« *Oui* », « *Non* » ou « *Je ne sais pas* ») et ainsi rendre compte de la répartition des réponses selon le niveau scolaire des enquêtés³⁴³.



Graphique 89 - Répartition des réponses pour la proposition N°1 selon le niveau scolaire.

En observant de plus près les résultats, nous remarquons que les niveaux 6^{ème} et 3^{ème} enregistrent un pourcentage sensiblement identique pour la réponse « *Oui* » et la différence n'est que de 0,3 points entre ces deux niveaux. En effet, 31,7% des enquêtés ayant répondu « *Oui* » à la proposition N°1 sont des élèves de niveau 6^{ème} tandis que 31,4% relèvent du niveau 3^{ème}. Notons également que 31,7% des enquêtés ayant répondu « *Non* » à la proposition N°1

³⁴³ Les pourcentages ont été calculés en tenant compte du nombre total de réponses récoltées pour chacune des propositions soit 83 pour la proposition « *Oui* », 60 pour la proposition « *Non* » et enfin 52 pour la proposition « *Je ne sais pas* ».

sont des enquêtés de niveau 6^{ème}. Remarquons enfin que les résultats obtenus pour le niveau 3^{ème} à la proposition « *Je ne sais pas* » étonnent puisque ce niveau enregistre le plus fort pourcentage d'incertitude avec 38,5% des enquêtes de 3^{ème} qui ne peuvent affirmer si l'identification du ou des auteurs de l'information relève du processus d'évaluation de l'information.

En somme, relevons que sont les élèves de 3^{ème} qui semblent le plus attachés d'importance à l'identification du ou des auteurs d'une information trouvée grâce à Internet. Les enquêtés de ce niveau accordent donc une plus grande importance au repérage de l'émetteur et donc de la source des informations disponibles en ligne. Pour autant nous ne pouvons affirmer de façon certaine qu'ils tiennent dans le même temps compte de la fiabilité de la source (*Schéma 27*).

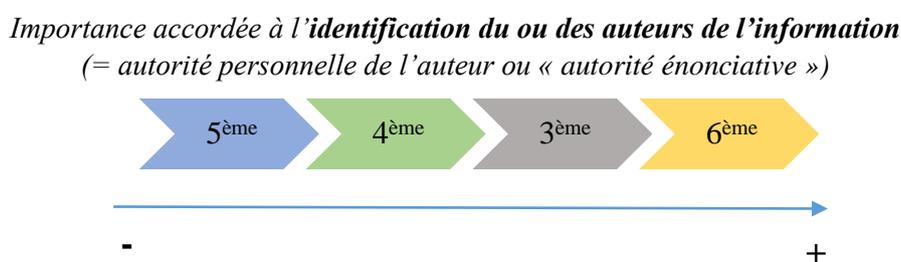


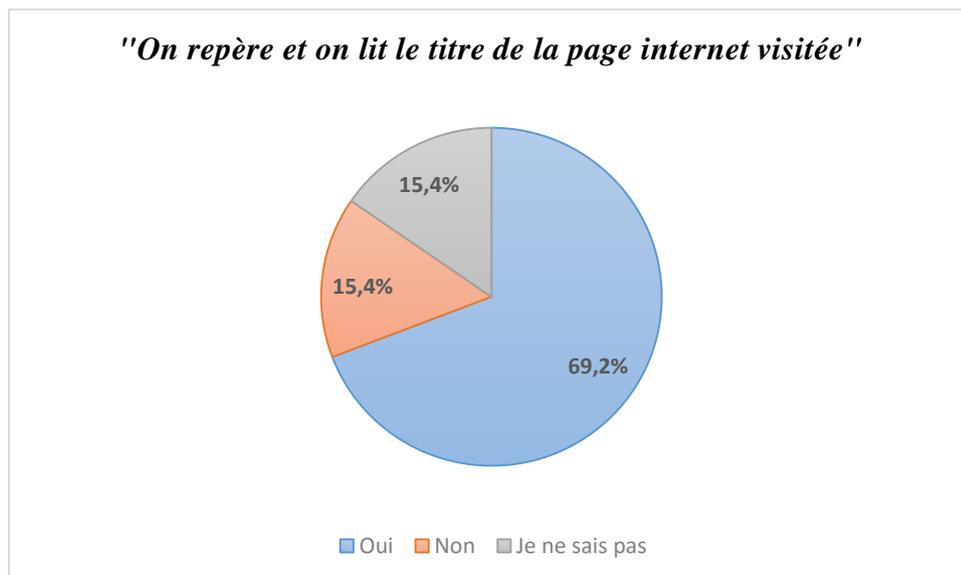
Schéma 27 - Importance accordée à l'identification de l'auteur de l'information.

3.1.10.2. Proposition N°2

- « *On repère et on lit le titre de la page internet visitée* »

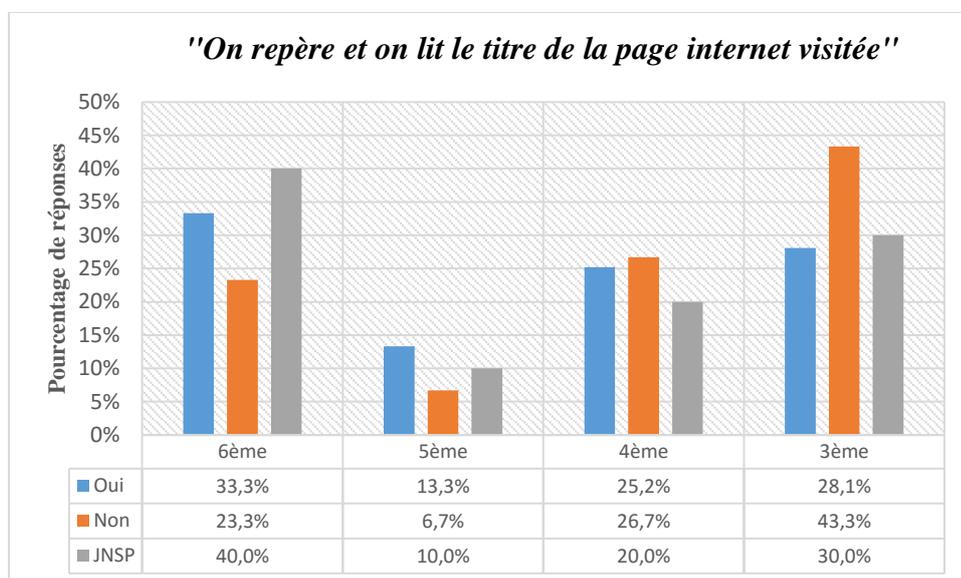
La seconde proposition « *On repère et on lit le titre de la page internet visitée* » de la question N°10 renvoie notamment à la rédaction du texte de la ressource disponible en ligne, indicateur de crédibilité de son contenu et de sa mise en forme.

Les résultats suggèrent que plus des deux-tiers des enquêtés, soit 69,2% d'entre eux, affirment « *Oui* » à cette proposition. L'incertitude des élèves symbolisée par la proposition « *Je ne sais pas* » ne recueille que 15,4%. Ce taux est identique à celui enregistré par la proposition « *Non* » puisque 15,4% des enquêtés se dirigent vers cette réponse (*Graphique 90*).



Graphique 90 - Répartition des réponses pour la proposition N°2.

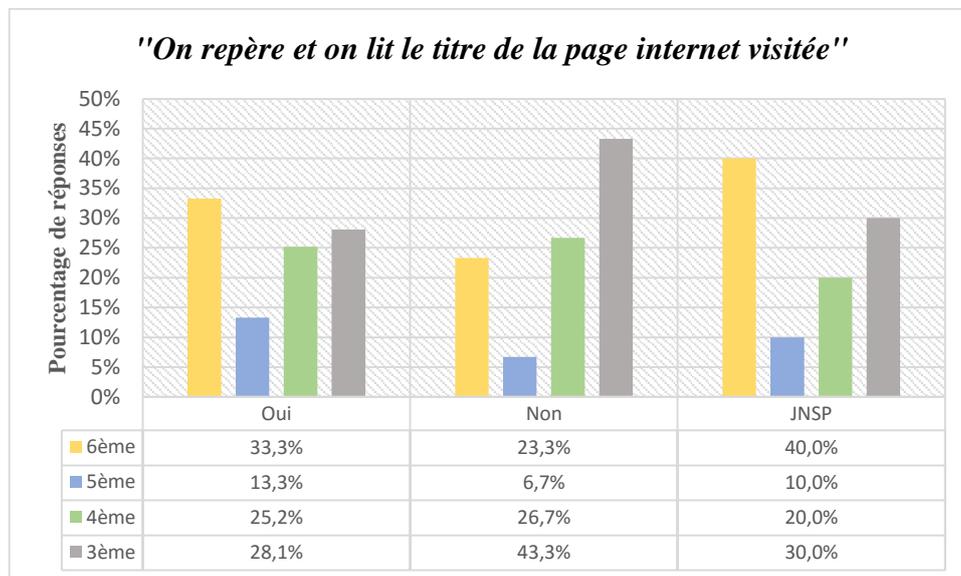
La mise en perspective des données recueillies avec le niveau scolaire des élèves montre que pour chacun des niveaux, la proposition « *Oui* » arrive en tête et recueille le pourcentage le plus élevé par rapport aux taux relevés pour les propositions « *Non* » et « *Je ne sais pas* » (Graphique 91).



Graphique 91 - Répartition des réponses pour la proposition N°2 selon le niveau scolaire (regroupements par niveaux).

Si l'on compare les taux obtenus par les différents niveaux scolaires pour une même proposition (« *Oui* », « *Non* » ou « *Je ne sais pas* »), nous constatons, comme indiqué précédemment que pour la proposition « *Oui* » les taux observés se révèlent relativement proches oscillant entre 33,3% et 25,1%. Seul les enquêtés de niveau 5^{ème} se révèlent moins

nombreux à affirmer que le repérage et la lecture de la page internet visitée relèvent de l'évaluation de l'information (13,3% soit 18 élèves)³⁴⁴ (Graphique 92).



Graphique 92 - Répartition des réponses pour la proposition N°2 selon le niveau scolaire.

En conséquence, ce sont les niveaux 3^{ème} et surtout 6^{ème} qui semblent le plus accorder de vigilance à la crédibilité de contenu des informations disponibles en ligne (Schéma 28).

Importance accordée au repérage et à la lecture du titre de la page internet visitée
(= crédibilité de contenu)

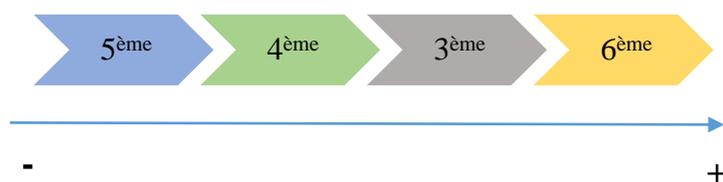


Schéma 28 - Importance accordée au repérage et à la lecture du titre de la page internet visitée.

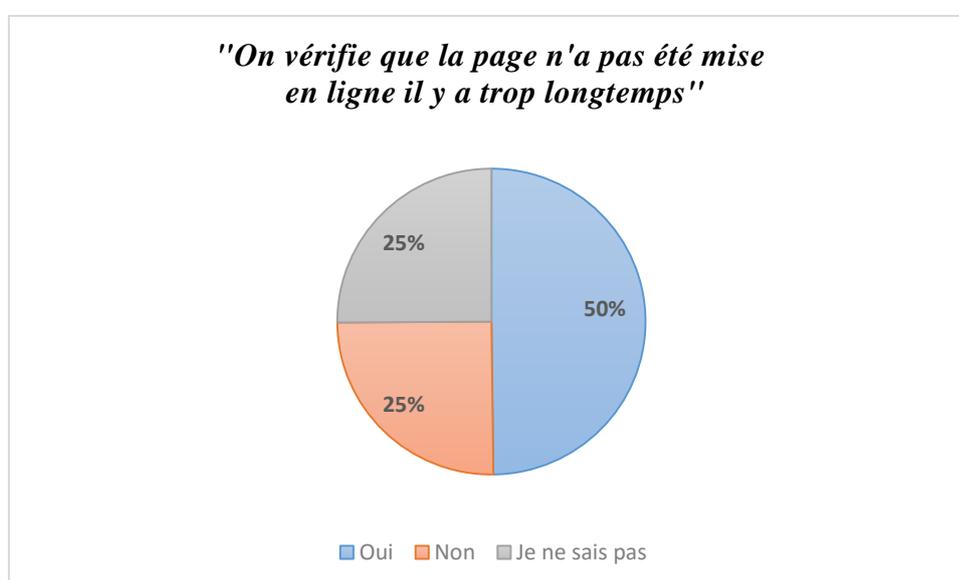
³⁴⁴ Les pourcentages ont été calculés en tenant compte du nombre total de réponses récoltées pour chacune des propositions soit 135 pour la proposition « Oui », 30 pour la proposition « Non » et également 30 pour la proposition « Je ne sais pas ».

3.1.10.3. Proposition N°3

- « On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps »

La troisième proposition « On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps » renvoie comme nous l'avons stipulé au sein du cadre méthodologique à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est assez récente³⁴⁵.

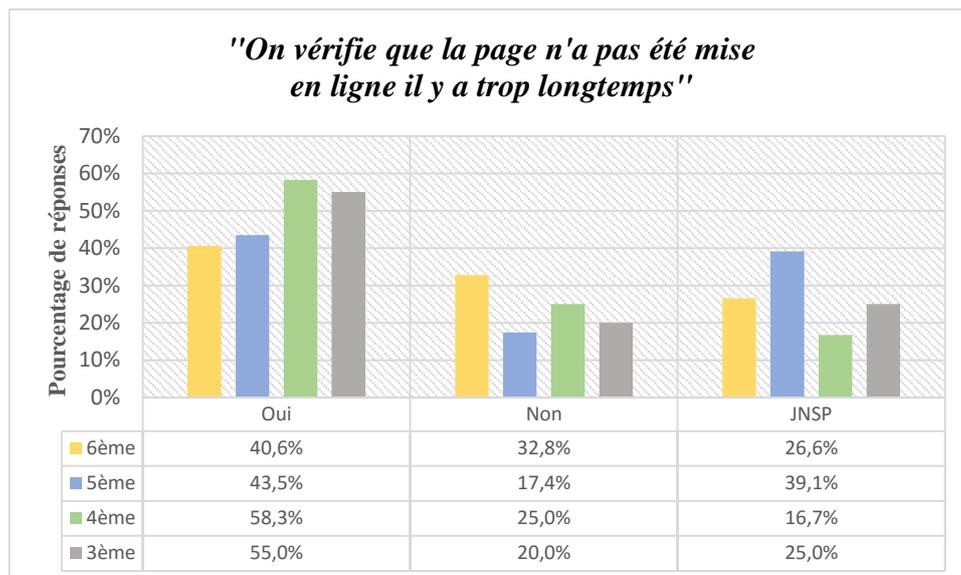
Les données recueillies montrent que 50% des collégiens considèrent nécessaire de vérifier la « fraîcheur » de l'information disponible en ligne. Les enquêtés sont néanmoins partagés puisque 25% d'entre eux se rapportent à part vers les réponses « Non » et « Je ne sais pas » (Graphique 93).



Graphique 93 - Répartition des réponses pour la proposition N°3.

La mise en perspective des données avec le niveau scolaire des élèves suggère que l'importance accordée à l'information à jour et dont la date de publication est assez récente relève principalement des niveaux 4^{èmes} et 3^{ème} avec respectivement 58,3% et 55%. Le taux le plus bas est enregistré pour le niveau 6^{ème} talonné de près par les enquêtés de niveau 5^{ème} (différence de 2,9 points). Notons que le niveau scolaire semble avoir une influence sur l'importance accordée à la fraîcheur et par là-même à la qualité de l'information (Graphique 94).

³⁴⁵ Se référer au « Tableau 5 - Enjeux sous-jacents et notions invoquées pour chacune des propositions de la question N°10 » du cadre méthodologique.



Graphique 94 - Répartition des réponses pour la proposition N°3 selon le niveau scolaire.

Les données recueillies et relatives à la proposition N°3 permettent de souligner que ce sont les collégiens de niveau 4^{ème} et 3^{ème} qui sont plus à même d'accorder de l'importance à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est récente. La qualité de l'information qui revêt une place primordiale pour les niveaux 4^{ème} et 3^{ème} occupe une place mineure dans les conceptions des collégiens de niveau 5^{ème} et surtout 6^{ème} (Schéma 29).

Importance accordée à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est récente (= qualité de l'information)

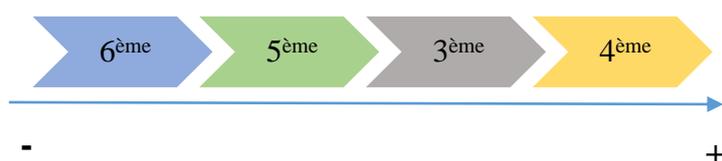
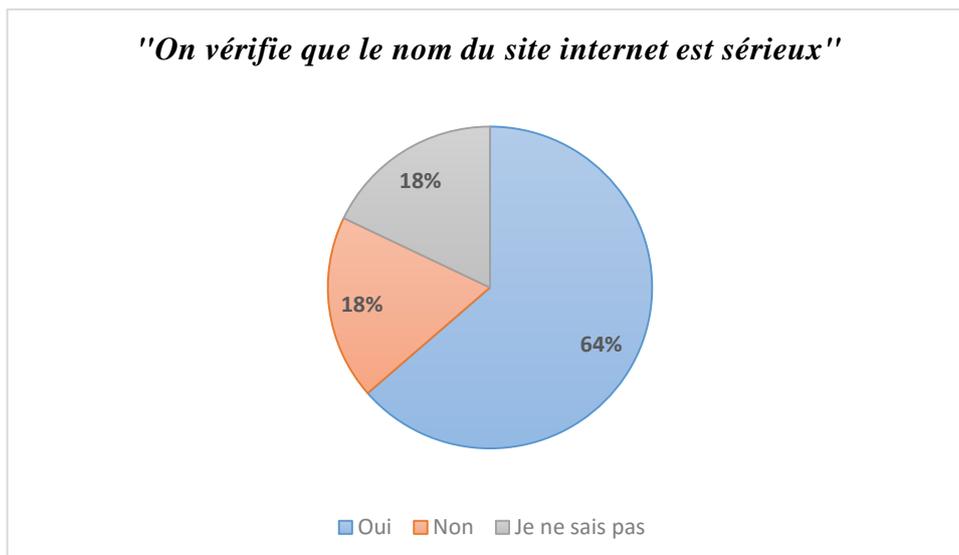


Schéma 29 - Importance accordée à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est récente.

3.1.10.4. Proposition N°4

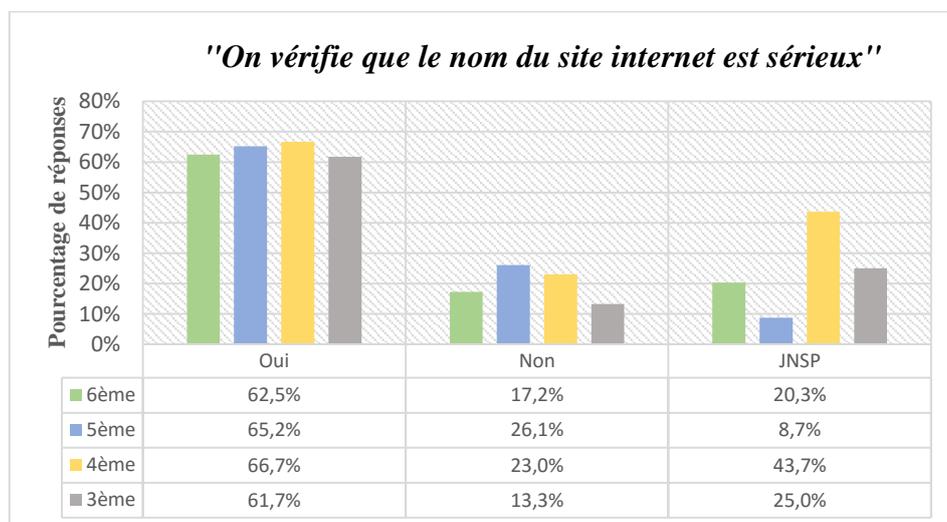
- « On vérifie que le nom du site internet est sérieux »

Les collégiens considèrent à 64% qu'il convient de vérifier que le nom du site internet visité est sérieux. Dans le même temps, 18% répondent par la négative à la proposition N°4. De même, un taux identique d'enquêtés soit 18% relève de la réponse « Je ne sais pas » (Graphique 95).



Graphique 95 - Répartition des réponses pour la proposition N°4.

Si la grande majorité des collégiens revendiquent la nécessité de prêter attention à la dénomination des sites internet visités, nous pouvons remarquer que le taux correspondant à une réponse affirmative (« *Oui* ») à la proposition N°4 ne varie pas sensiblement selon le niveau scolaire. Ce taux oscille en effet entre 66,7% (taux maximal obtenu pour le niveau 4^{ème}) et 61,7% (taux minimal obtenu pour le niveau 3^{ème}) soit une différence de 5 points. Le niveau scolaire ne semble donc pas influencer et modifier les conceptions des élèves relatives à la proposition N°4. Notons néanmoins que les disparités entre les niveaux scolaires sont plus perceptibles pour les taux relatifs à la proposition « *Je ne sais pas* » puisque la différence de points moyenne entre chaque niveau scolaire atteint 21,9 points (*Graphique 96*).



Graphique 96 - Répartition des réponses pour la proposition N°4 selon le niveau scolaire.

Les résultats obtenus montrent que les collégiens de la 6^{ème} à la 3^{ème} accordent, dans une même mesure, une importance au nom du site internet visité et par là-même à l'autorité énonciative. Nous pouvons néanmoins hiérarchiser selon le niveau scolaire l'importance accordée au nom du site internet (*Schéma 30*).

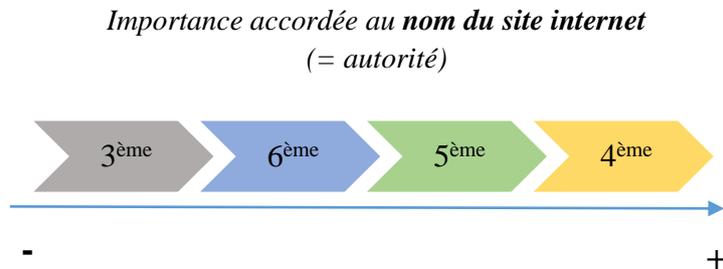
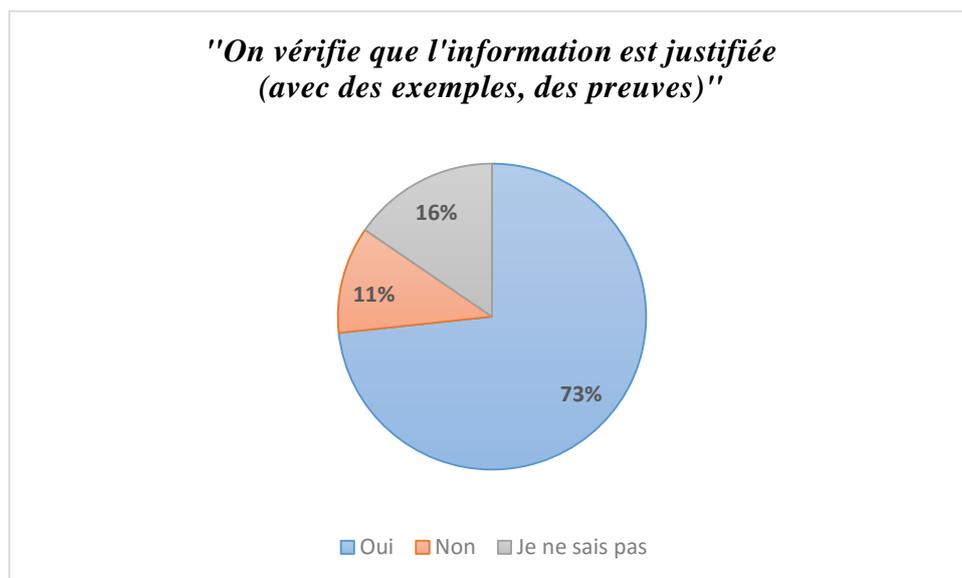


Schéma 30 - Importance accordée au nom du site internet.

3.1.10.5. Proposition N°5

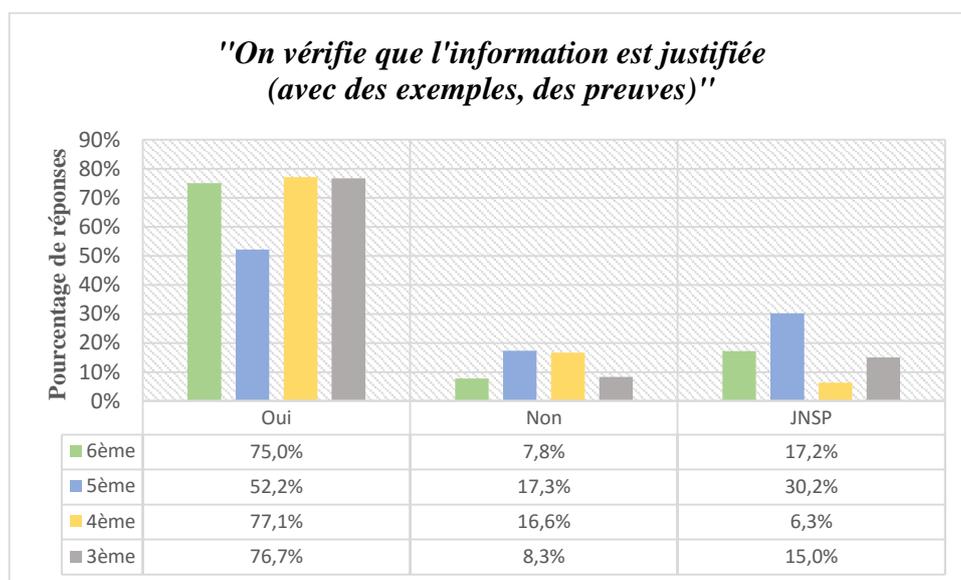
- *« On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) »*

Les résultats obtenus à la proposition N°5 soulignent que la grande majorité des élèves ayant répondu à notre questionnaire « vérifie[nt] si l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) » soit 73%. Seulement 11% ne jugent pas utile d'y prêter attention tandis que dans le même temps 11% des enquêtés affirment « Je ne sais pas » (*Graphique 97*).



Graphique 97 - Répartition des réponses pour la proposition N°5.

Les collégiens semblent comme nous l'avons vu précédemment accorder une importance à la justification de l'information mais cette considération est fonction du niveau scolaire des enquêtés. Ainsi, les élèves de niveau 4^{ème} et 3^{ème} font état des taux les plus élevés recueillis pour la réponse « *Oui* » à la proposition N°5 avec respectivement 77,1% et 76,7%. Le taux enregistré pour le niveau 6^{ème} est sensiblement proche de ces deux taux puisqu'il atteint les 75%. En revanche, seul 52,2% des élèves de niveau 5^{ème} estiment que l'information justifiée relève de l'évaluation de l'information. Ils sont en effet 30,2% à reporter vers la réponse « *Je ne sais pas* » (Graphique 98).



Graphique 98 - Répartition des réponses pour la proposition N°5 selon le niveau scolaire.

Les collégiens de niveau 4^{ème}, 3^{ème} et 6^{ème} accordent donc une importance majeure à la pertinence de l'information relative à un thème lorsqu'ils assurent que l'information est justifiée par des exemples et des preuves. Les collégiens de 5^{ème} accordent une importance moindre à cette pertinence (Schéma 31).

*Importance accordée à la **justification de l'information** (exemples, preuves etc.)
(= pertinence)*

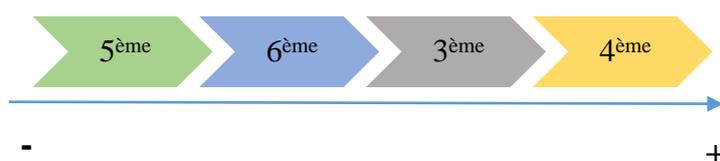
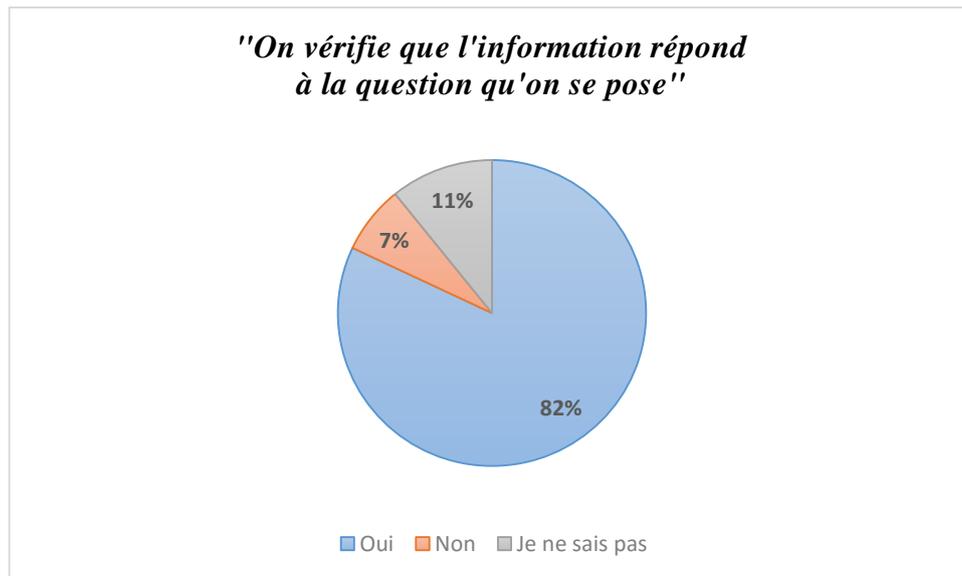


Schéma 31 - Importance accordée à la justification de l'information.

3.1.10.6. Proposition N°6

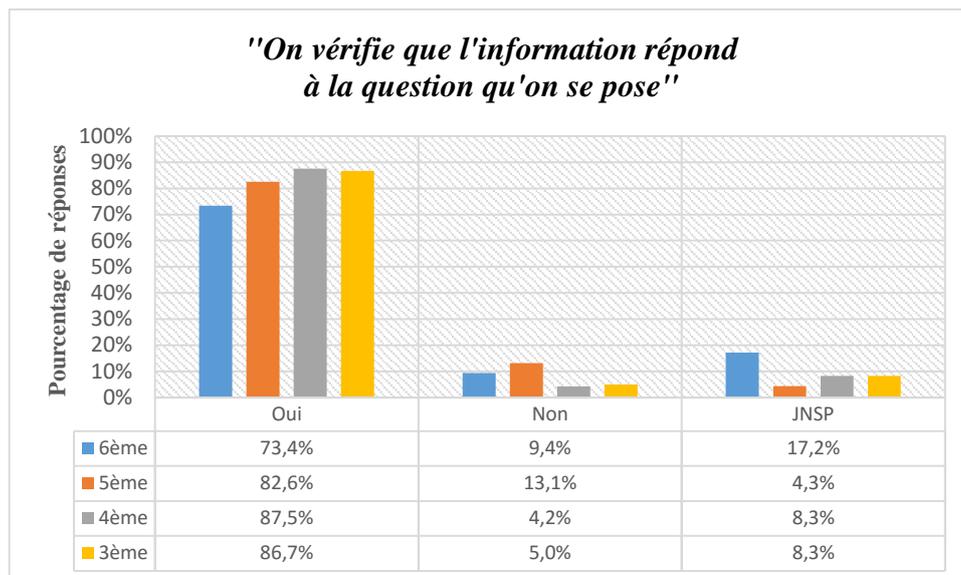
- « On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose »

Les résultats obtenus à la proposition N°6 soulignent que 82% des enquêtés soit 160 élèves estiment qu'il convient de vérifier que l'information récoltée sur le web réponde à la question initialement posée et ayant nécessité de recourir à une recherche d'information (*Graphique 99*).



Graphique 99 - Répartition des réponses pour la proposition N°6.

Le croisement des données avec le niveau scolaire des élèves montre que les taux obtenus à la réponse « *Oui* » pour la proposition N°6 diffèrent sensiblement peu de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Ce taux qui s'élève à 73,4% pour le niveau 6^{ème} enregistre néanmoins une différence de 9,2 points avec le taux relevant du niveau 5^{ème}, 14,3 points avec celui relatif au niveau 4^{ème} et enfin 13,3 points en ce qui concerne le niveau 3^{ème} (*Graphique 100*).



Graphique 100 - Répartition des réponses pour la proposition N°6 selon le niveau scolaire.

Ainsi, les collégiens accordent pour 82% d'entre eux une importance majeure à la pertinence de l'information relative au besoin d'information puisqu'ils tendent à vérifier que l'information trouvée grâce à Internet répond à la question qu'ils se posent. Cette importance relève plus particulièrement des collégiens de niveau 4^{ème}, 3^{ème} et 5^{ème} (Schéma 32).

Importance accordée à la pertinence de l'information relative au thème
(= pertinence)

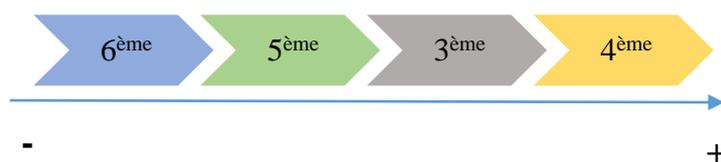


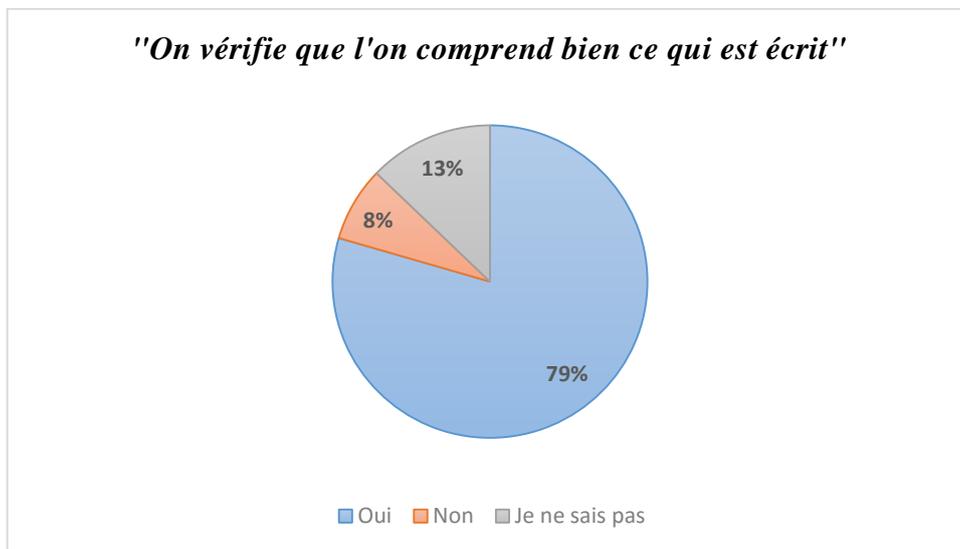
Schéma 32 - Importance accordée à la pertinence de l'information relative au thème.

3.1.10.7. Proposition N°7

- « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit »

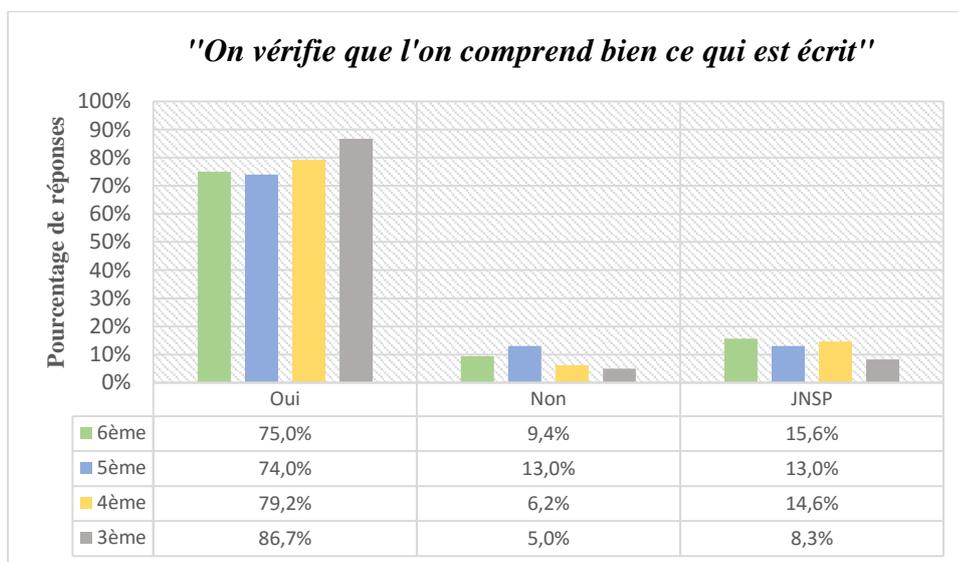
La 7^{ème} proposition « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit » de la question N°10 renvoie à la pertinence de la ressource. Les résultats relatifs à cette proposition suggèrent que plus des trois quarts des enquêtés soit 79% d'entre eux affirment « Oui » à la cette 7^{ème} proposition. Les élèves indécis correspondent à un taux de 13% (« Je ne sais pas »). En

revanche, seulement 8% estiment qu'évaluer l'information ne consiste pas à vérifier que le contenu est compréhensible (*Graphique 101*).



Graphique 101 - Répartition des réponses pour la proposition N°7.

Nous constatons que la pertinence de l'information ne cesse de prendre de l'importance au fur et à mesure de la scolarité des collégiens et par là-même de leurs pratiques d'évaluation de l'information. Le taux maximal enregistré relève du niveau 3^{ème} (86,7%) tandis que le taux minimal concerne le niveau 5^{ème}. Notons que les taux obtenus pour les niveaux 6^{ème} et 5^{ème} ne diffèrent que d'un point et nous pouvons donc légitimement supposer que la place accordée par les collégiens à la pertinence de l'information augmente en même temps que leur niveau scolaire (*Graphique 102 & Schéma 33*).



Graphique 102 - Répartition des réponses pour la proposition N°7 selon le niveau scolaire.

*Importance accordée à la pertinence de la ressource
(= pertinence)*

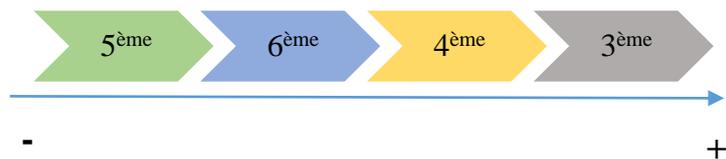
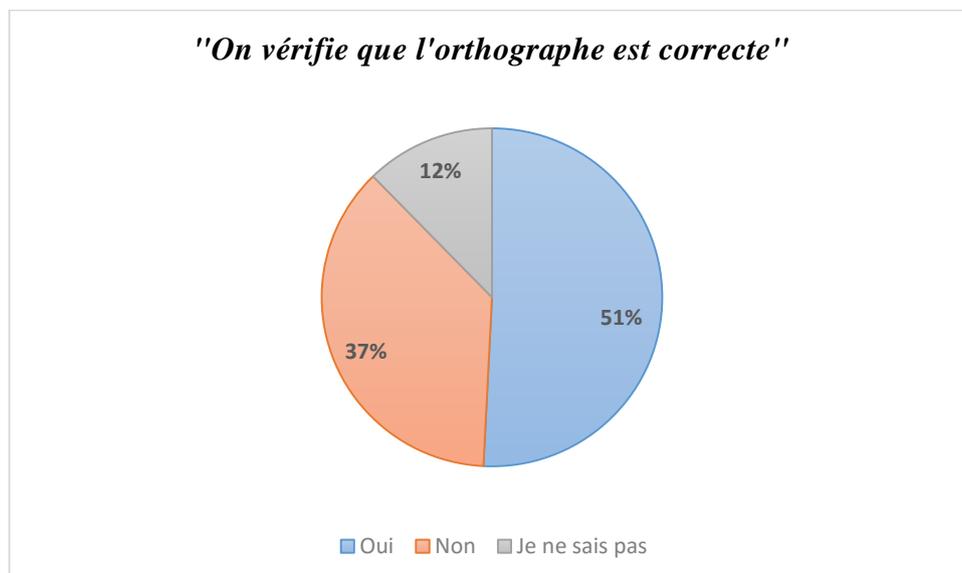


Schéma 33 - Importance accordée à la pertinence de la ressource.

3.1.10.8. Proposition N°8

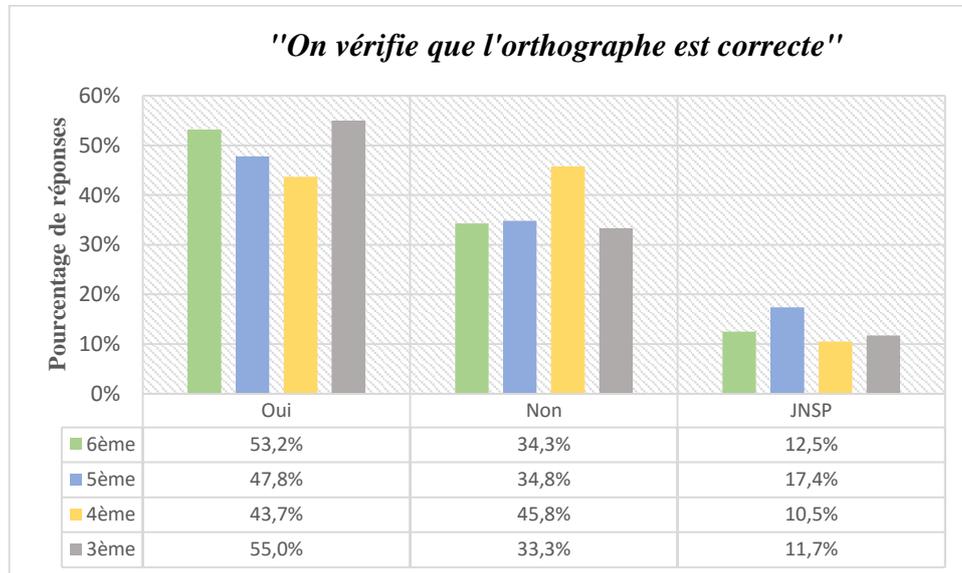
- *« On vérifie que l'orthographe est correcte »*

Les résultats obtenus à la proposition N°8 indiquent que seulement 51% des enquêtés affirment qu'évaluer l'information revient à « *vérifie[r] que l'orthographe est correcte* ». Notons que plus d'un des tiers des collégiens se dirigent vers la réponse « *Non* » soit une différence de 14 points avec le taux relevant de la réponse « *Oui* ». A l'inverse, 12% des élèves ne sont pas en mesure d'apporter une réponse à cette proposition et relèvent donc de la réponse « *Je ne sais pas* » (Graphique 103).



Graphique 103 - Répartition des réponses pour la proposition N°8.

Le niveau scolaire semble avoir une influence minimale sur les pratiques et les conceptions de l'évaluation de l'information des collégiens. Le taux moyen relevant de la réponse « *Oui* » est de 39,9%. Le taux maximal relève du niveau 3^{ème} (55%) tandis que le taux minimal correspond aux enquêtés de niveau 4^{ème} (43,7%) (*Graphique 104*).



Graphique 104 - Répartition des réponses pour la proposition N°8 selon le niveau scolaire.

La proposition N°8 souligne la faible importance accordée à l'orthographe du contenu des documents disponibles en ligne. La crédibilité de contenu semble néanmoins primer pour les niveaux 3^{ème} et 6^{ème} (*Schéma 34*).

*Importance accordée à la **crédibilité d'ensemble du document**
(= crédibilité de contenu)*

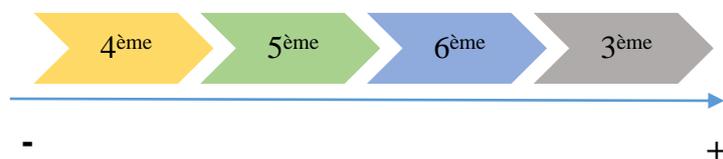
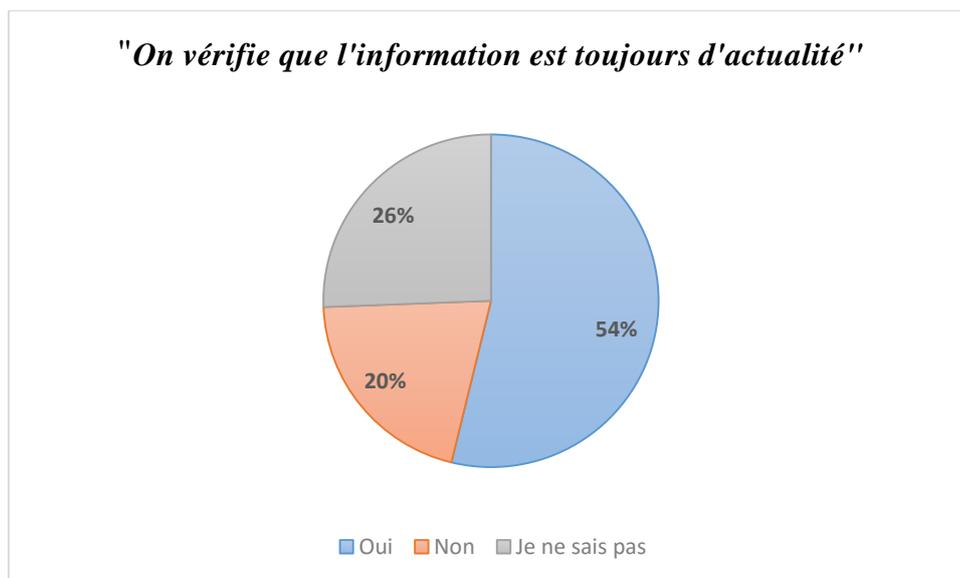


Schéma 34 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document.

3.1.10.9. Proposition N°9

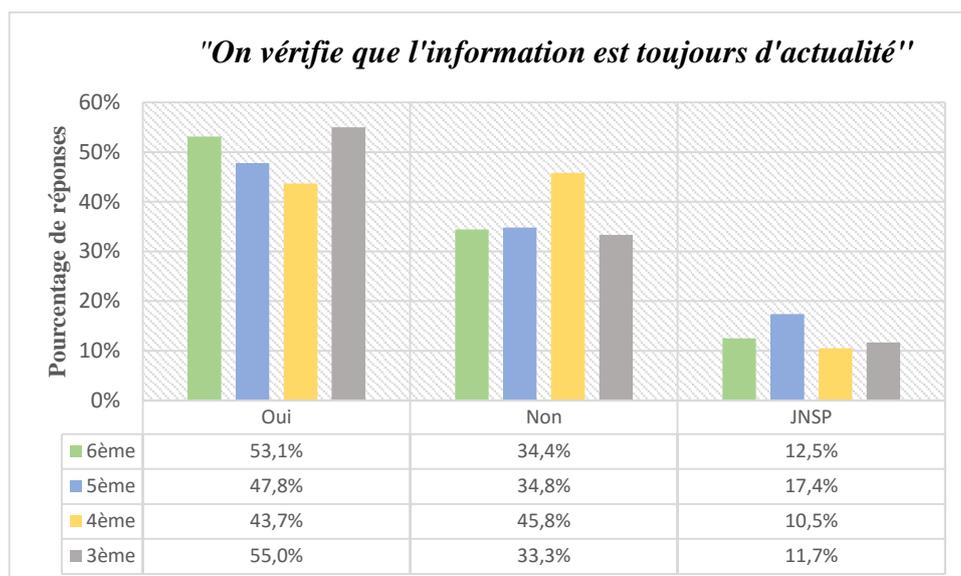
- « On vérifie que l'information est toujours d'actualité »

A la proposition « On vérifie que l'information est toujours d'actualité », 54% des élèves répondent par l'affirmative tandis que 26% des collégiens ne semblent pas pouvoir prendre position et se redirigent vers la réponse « Je ne sais pas ». Ce dernier taux enregistre une différence de 6 points avec le taux obtenu pour la réponse « Non » (Graphique 105).



Graphique 105 - Répartition des réponses pour la proposition N°9.

L'importance accordée à la fraîcheur de l'information varie quelque peu selon le niveau scolaire des enquêtés. Ainsi, elle est maximale pour le niveau 3^{ème} avec un taux de 55%. Ce taux est talonné de près par le taux relatif aux élèves de niveau 6^{ème} soit 53,1% (différence de 1,9 points). Les taux les plus faibles relèvent des enquêtés de niveau 5^{ème} (47,8%) puis 4^{ème} (43,7%) (Graphique 106).



Graphique 106 - Répartition des réponses pour la proposition N°9 selon le niveau scolaire.

La proposition N°9 qui renvoie aux dates de création et de mise à jour de l'information souligne que la place accordée à la fraîcheur de l'information semble plus particulièrement relever des pratiques des collégiens de niveau 3^{ème} et 6^{ème} (Schéma 35).

Importance accordée à la fraîcheur de l'information
(= crédibilité de contenu)

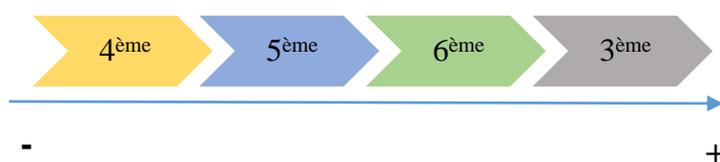
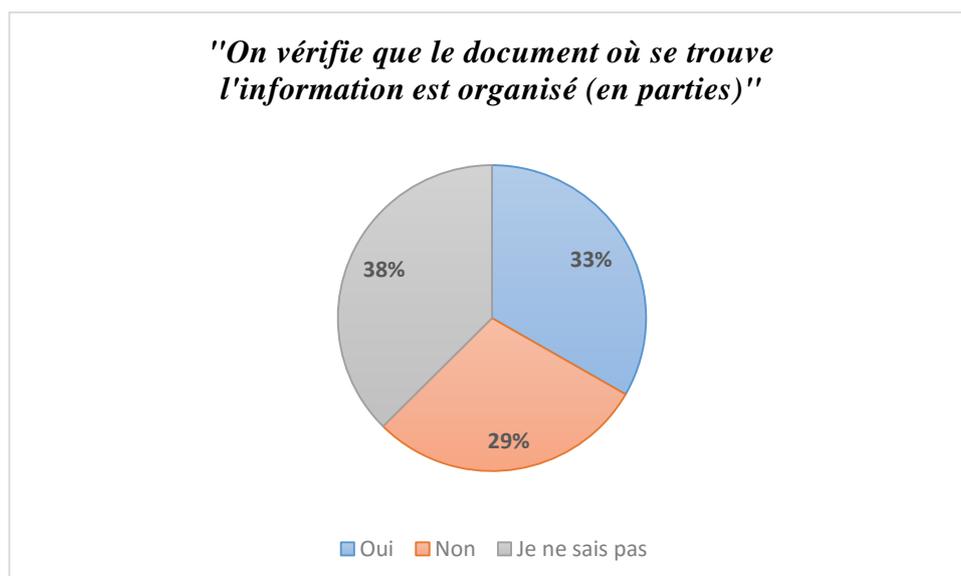


Schéma 35 - Importance accordée à la fraîcheur de l'information.

3.1.10.10. Proposition N°10

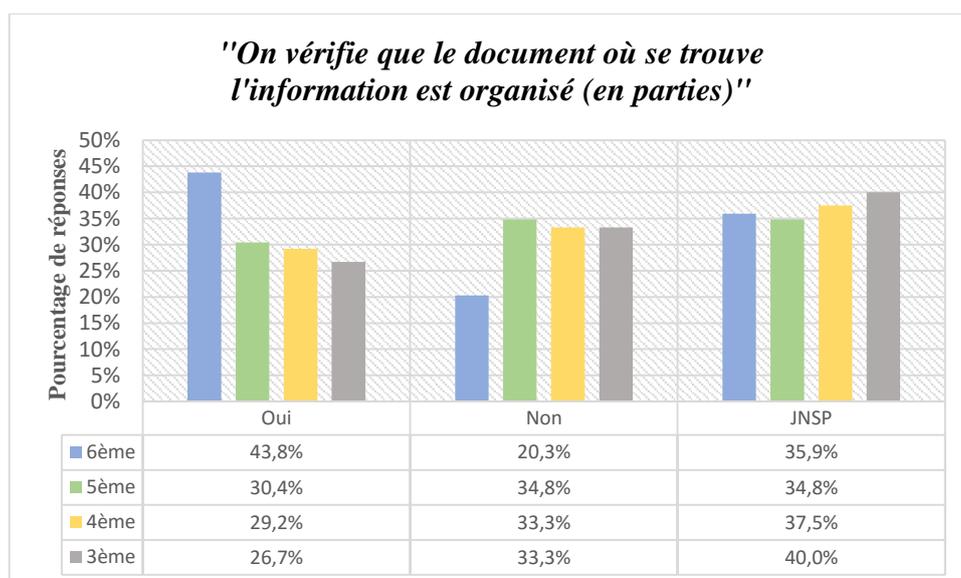
- « On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) »

A la proposition N°10, 38% des collégiens soit la grande majorité d'entre eux se dirigent vers la réponse « *Je ne sais pas* ». Ce taux enregistre une différence minimale de 5 points avec le taux relatif à la réponse « *Oui* ». La réponse « *Non* » totalise en revanche 29% (Graphique 107).



Graphique 107 - Répartition des réponses pour la proposition N°10.

Le niveau scolaire est un facteur jouant un rôle au sein des conceptions et des pratiques des élèves relatives à la proposition N°9. En effet, si les collégiens de niveau 6^{ème} accordent à 43,8% de l'importance à la structuration du document numérique consulté, cette importance tend à diminuer au fur et à mesure de l'augmentation du niveau scolaire des élèves. Ainsi, le taux qui s'élève à 30,4% en 5^{ème}, est de 29,2% en 4^{ème} avant d'atteindre un taux minimal de 26,7% en 3^{ème} (Graphique 108 & Schéma 36).



Graphique 108 - Répartition des réponses pour la proposition N°10 selon le niveau scolaire.

*Importance accordée à la **crédibilité d'ensemble du document**
(= **crédibilité de contenu**)*

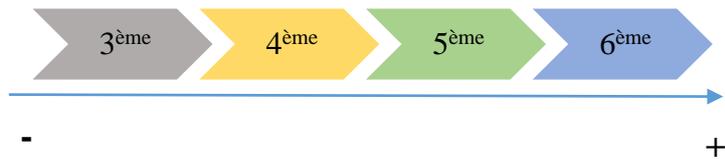
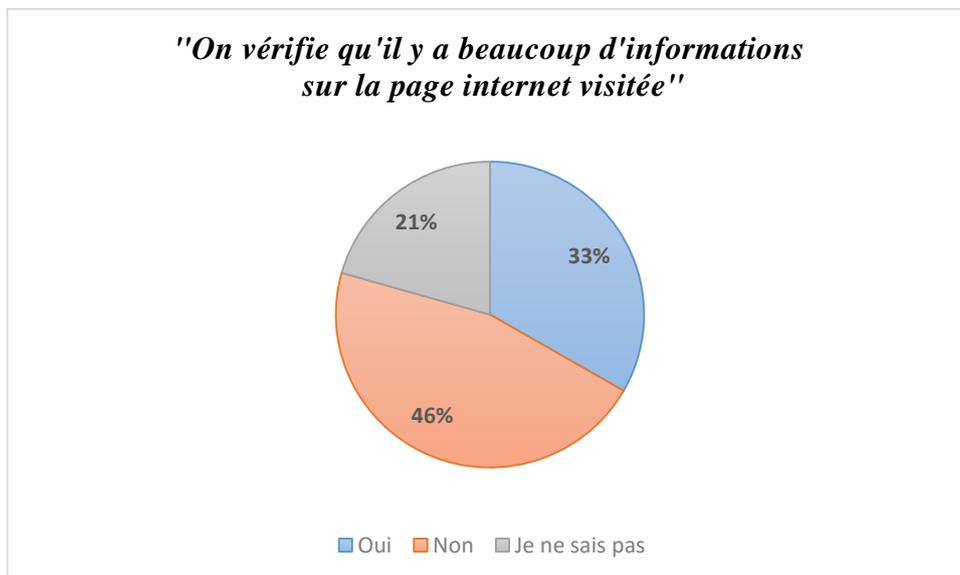


Schéma 36 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document.

3.1.10.11. Proposition N°11

- *« On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée »*

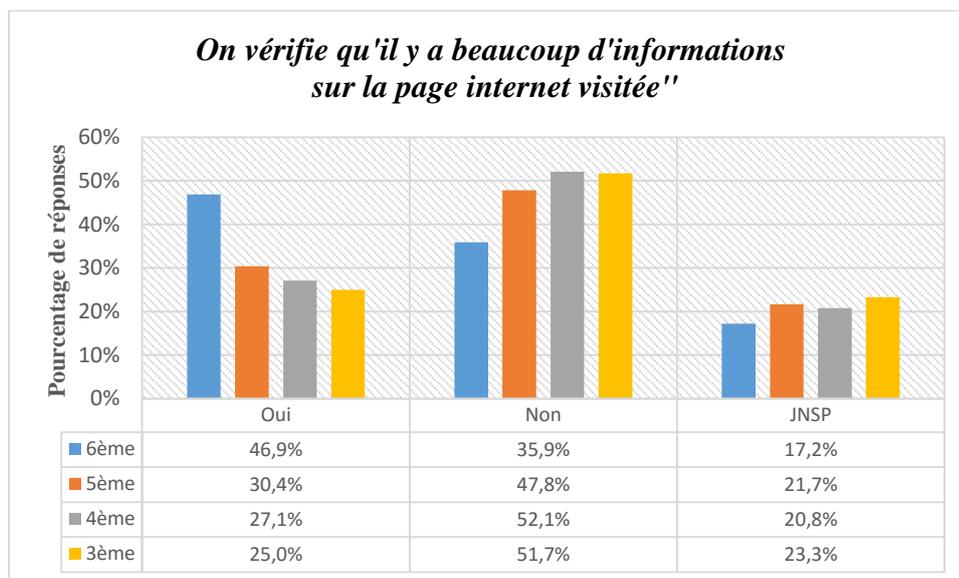
La présence d'informations en grande quantité au sein des pages internet visitées est primordiale pour 33% des collégiens tandis que la grande majorité d'entre eux répondent par la négative à la proposition N°11 soit 46% d'entre eux. Enfin, notons que 21% des élèves se reportent sur la réponse « *Je ne sais pas* » (*Graphique 109*).



Graphique 109 - Répartition des réponses pour la proposition N°11.

De même que pour la proposition N°11, nous remarquons que l'abondance de l'information est en premier lieu primordiale pour les collégiens de niveau 6^{ème} (46,9%). Le

taux maximal obtenu pour le niveau 6^{ème} ne cesse de diminuer pour atteindre 25% en 3^{ème} (différence de 21,9 points) (Graphique 110).



Graphique 110 - Répartition des réponses pour la proposition N°11 selon le niveau scolaire.

Si les collégiens de 6^{ème} semblent assimiler la qualité à la quantité de l'information, cette conception tend à se minimiser comme en témoigne la diminution du taux relatif à la réponse « Oui » à la proposition N°11 pour les niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} (Schéma 37).

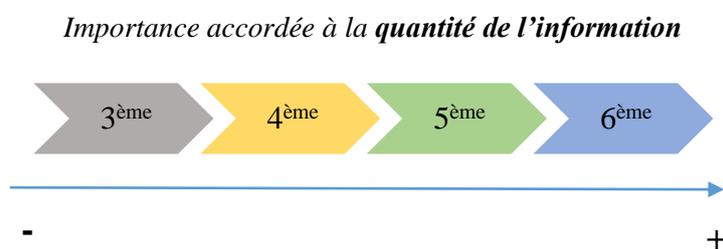
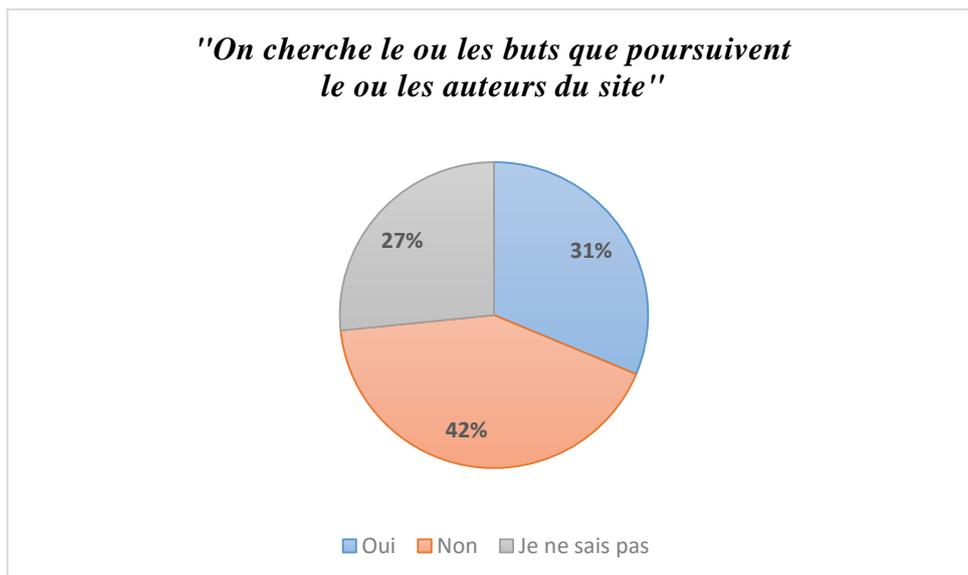


Schéma 37 - Importance accordée à la quantité de l'information.

3.1.10.12. Proposition N°12

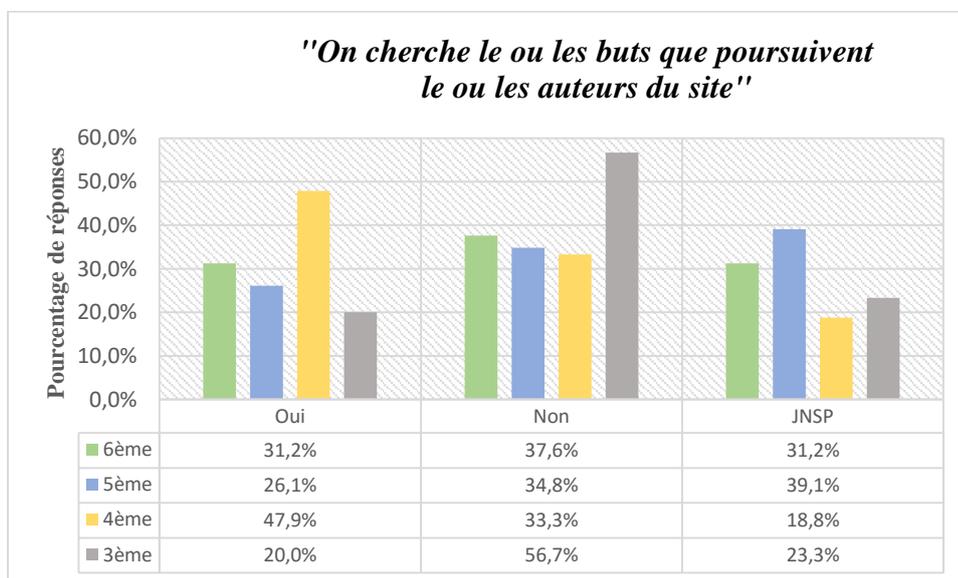
- « On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site »

« [La] recherche [du] ou [des] buts que poursuivent le ou les auteurs » d'un site web n'est pas primordiale pour 42% des enquêtés tandis que 31% des collégiens considèrent que cela est nécessaire. Dans le même temps, un taux relativement proche d'enquêtés soit 27% préfèrent affirmer « Je ne sais pas » à la proposition N°12 (Graphique 111).



Graphique 111 - Répartition des réponses pour la proposition N°12.

Notons que ce sont les collégiens de niveau 4^{ème} qui accordent le plus d'importance aux intentions de l'auteur des informations disponibles au sein d'un site web avec respectivement 47,9%. Notons que ce sont les élèves de niveau 3^{ème} qui témoignent du plus faible taux relatif à la réponse « *Oui* » à la proposition N°12 enregistrant par là-même une différence de 27,9 points avec le taux maximal obtenu pour le niveau 4^{ème} (Graphique 112 & Schéma 38).



Graphique 112 - Répartition des réponses pour la proposition N°12 selon le niveau scolaire.

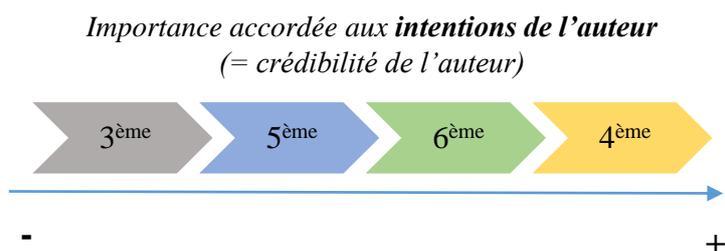
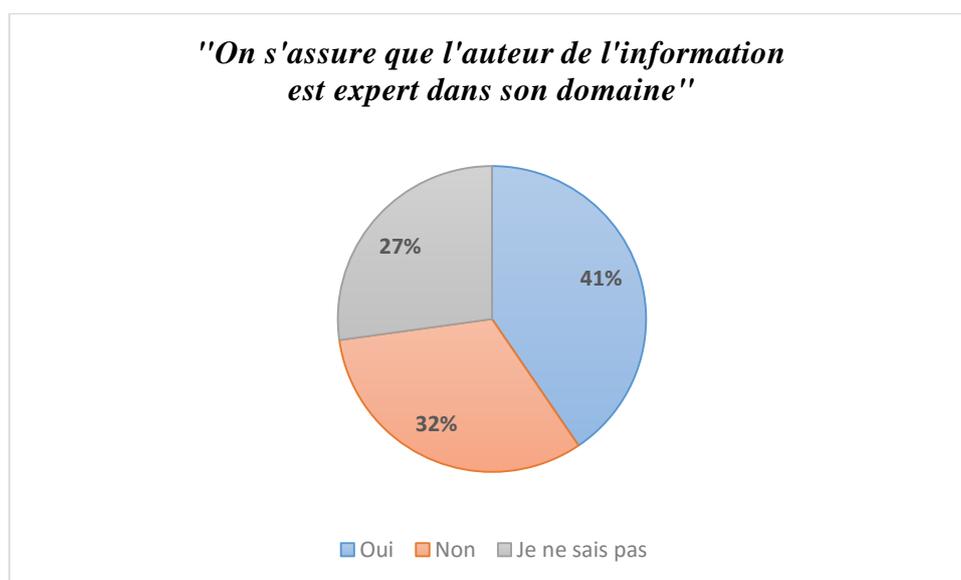


Schéma 38 - Importance accordée aux intentions de l'auteur.

3.1.10.13. Proposition N°13

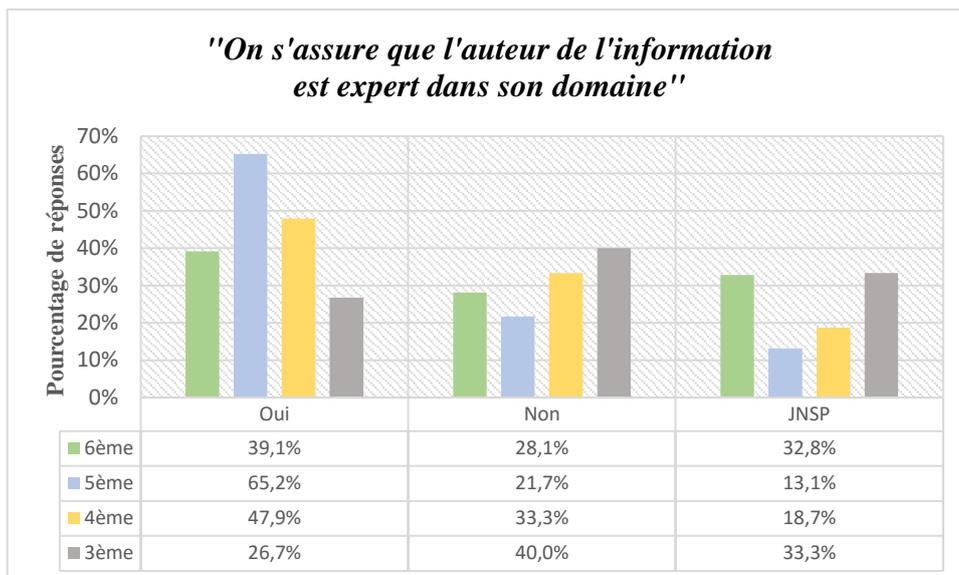
- *« On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine »*

A la proposition N°13 « On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine », 41% des enquêtés répondent par l'affirmative (« Oui ») tandis que 32% se dirigent vers la réponse « Non » et 27% vers la réponse « Je ne sais pas » (Graphique 113).



Graphique 113 - Répartition des réponses pour la proposition N°13.

La crédibilité de l'auteur symbolisée notamment par la proposition N°13 est primordiale pour les collégiens de niveau 5^{ème} à 65,2%. Les taux les plus bas relèvent des niveaux 4^{ème} (47,9%), 6^{ème} (39,1%) et 3^{ème} (26,7%) (Graphique 114 & Schéma 39).



Graphique 114 - Répartition des réponses pour la proposition N°13 selon le niveau scolaire.

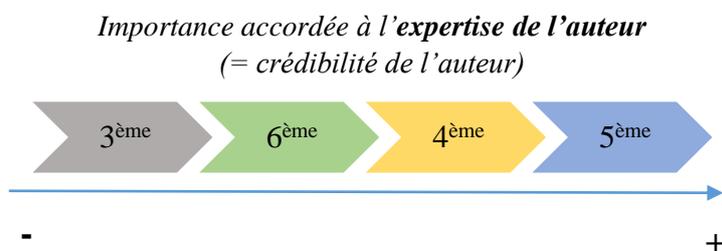
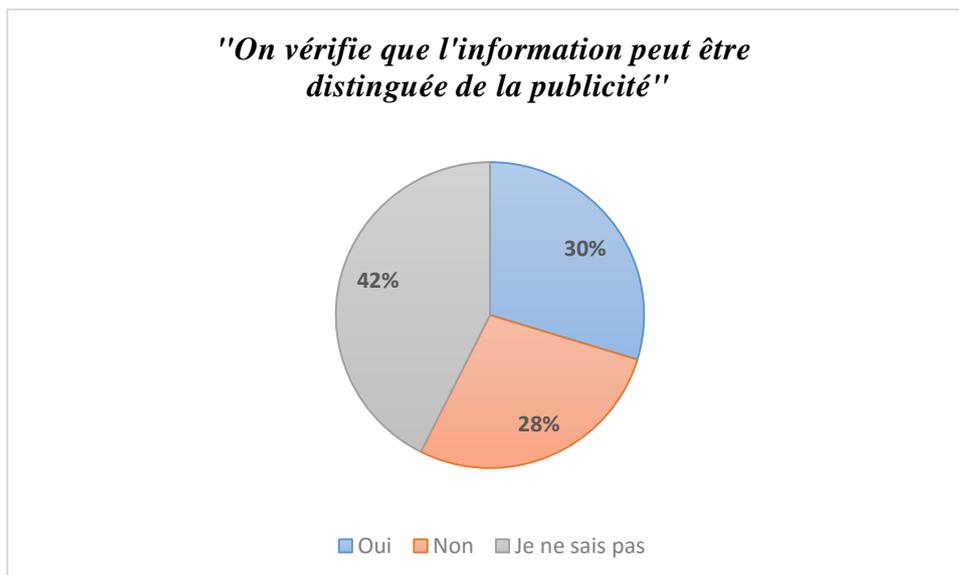


Schéma 39 - Importance accordée à l'expertise de l'auteur.

3.1.10.14. Proposition N°14

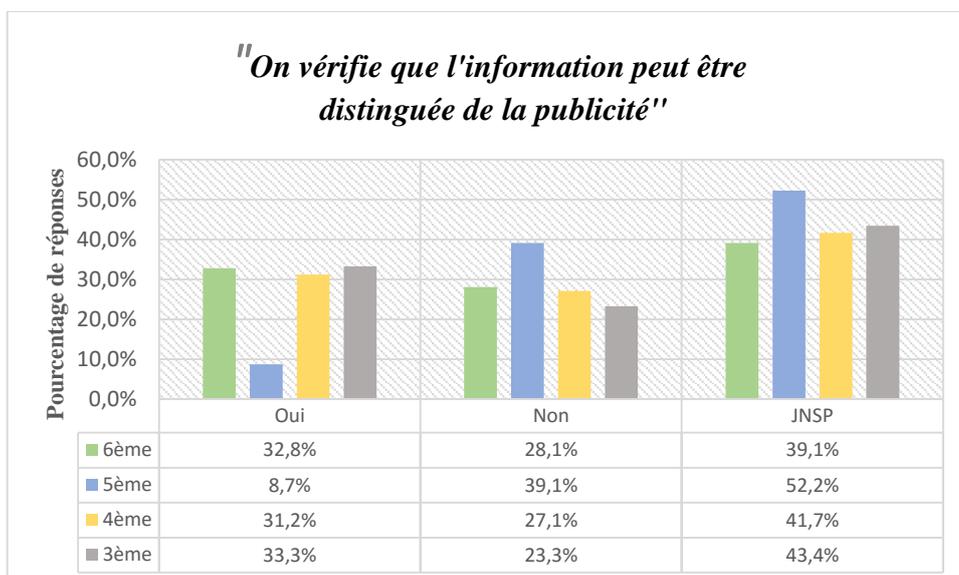
- « On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité »

La proposition N°14 montre qu'une grande majorité des collégiens soit 42% sont dans l'incapacité (« *Je ne sais pas* ») d'indiquer s'il convient de distinguer l'information de la publicité. Ce taux enregistre d'une part une différence de 12 points avec le taux relatif à la réponse « *Oui* » et d'autre part une différence de 14 points avec le taux relevant de la proposition « *Non* » (Graphique 115).



Graphique 115 - Répartition des réponses pour la proposition N°14.

Remarquons que le taux relevant de la proposition affirmative est fonction du niveau scolaire. Il est maximal pour le niveau 3^{ème} mais minimal pour les élèves de niveau 5^{ème} avec 8,5% (Graphique 116).



Graphique 116 - Répartition des réponses pour la proposition N°14 selon le niveau scolaire.

La crédibilité d'ensemble du document auquel fait référence la proposition N°14 occupe une place majeure au sein des conceptions des élèves des niveaux 6^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} (*Schéma 40*).

*Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document
(= crédibilité de contenu)*

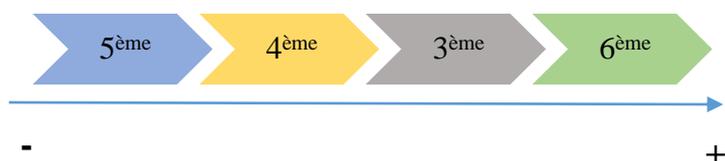


Schéma 40 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document.

Rappelons que les propositions de la question N°10 se réfèrent selon les cas, comme nous avons pu le souligner au sein du cadre méthodologique³⁴⁶, à la crédibilité, à la pertinence, à la qualité ou à l'autorité, notions qui forment le champ sémantique de l'évaluation de l'information (Alexandre Serres, 2007). Ainsi, nous avons synthétisé les données recueillies à cette question dans le tableau ci-dessous en mettant en perspective les diverses propositions et les critères auxquels elles se réfèrent. Les taux moyens relatifs aux critères de crédibilité, de pertinence, de qualité et d'autorité ont donc pu être mis en exergue (*Tableau 111*).

<i>Critères</i>		<i>Propositions correspondantes</i>	<i>Pourcentages associés</i>	<i>Pourcentages moyens</i>
<i>Crédibilité</i>	<i>De l'auteur</i>	<i>Proposition N°12</i>	31%	36%
		<i>Proposition N°13</i>	41%	
	<i>De contenu</i>	<i>Proposition N°2</i>	69%	47%
		<i>Proposition N°8</i>	51%	
		<i>Proposition N°9</i>	54%	
		<i>Proposition N°10</i>	33%	
		<i>Proposition N°14</i>	30%	
<i>Pertinence</i>	<i>Proposition N°5</i>	73%		

³⁴⁶ Se référer à la partie « 2.2.1.1.2. Analyse du questionnaire de l'enquête » du cadre méthodologique.

	<i>Proposition N°6</i>	82%	78%
	<i>Proposition N°7</i>	79%	
Qualité	<i>Proposition N°3</i>	50%	50%
Autorité	<i>Proposition N°1</i>	42%	49%
	<i>Proposition N°4</i>	64%	
	<i>Proposition N°13</i>	41%	

Tableau 111 - Pourcentages moyens relatifs aux critères de crédibilité, de pertinence, de qualité et d'autorité.

Les résultats du Tableau 111 suggèrent que les conceptions de l'évaluation de l'information des collégiens, tous niveaux confondus, relèvent en premier lieu de la pertinence puisque le taux moyen relatif à cette notion info-documentaire totalise 78%. La deuxième position est occupée par la qualité avec 50%, soit une différence de 28 points avec le taux précédemment exposé et relevant de la pertinence. L'autorité (49%) et la crédibilité (41%) arrivent respectivement en 3^{ème} et 4^{ème} position (Schéma 41).



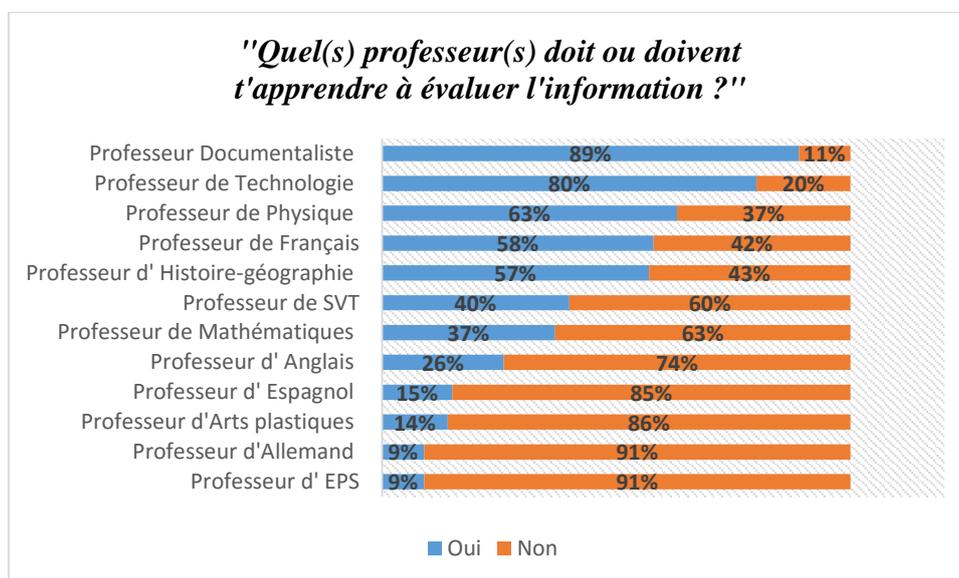
Schéma 41 - Classement des critères invoqués dans les conceptions des collégiens par ordre d'importance.

3.1.11. Question N°11

- « *Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition. »*

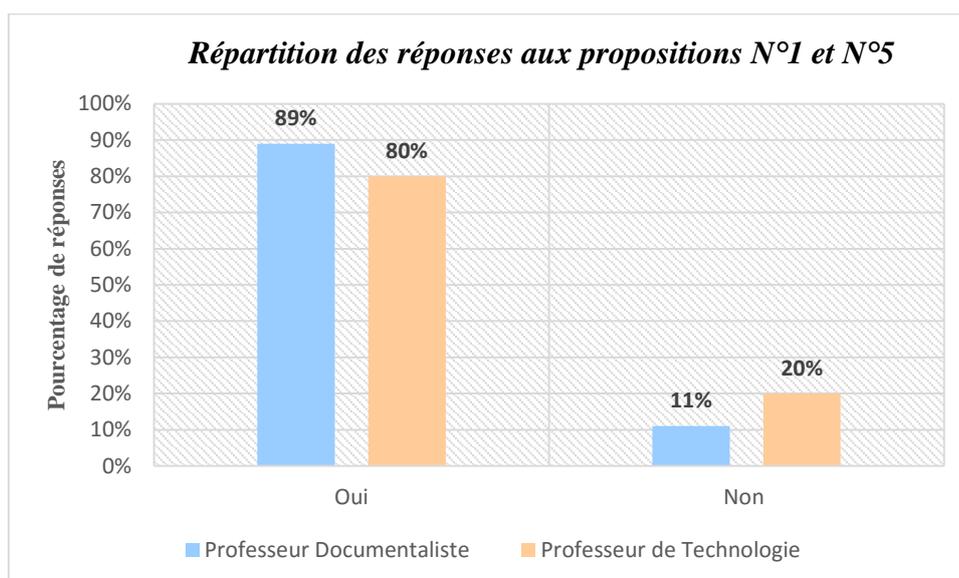
La 11^{ème} question qui ne se concentre pas spécifiquement sur les modalités d'évaluation de l'information des collégiens se propose de vérifier si les enquêtés identifient parmi les douze professeurs proposés celui qui de par son expertise, peut leur apprendre à évaluer l'information.

Les taux obtenus aux réponses « *Oui* » et « *Non* » selon le professeur sont représentés dans le graphique 117 ci-dessous. Notons que le taux maximal pour la réponse affirmative est obtenu pour le professeur documentaliste, soit 89%, mais est talonné de très près par le taux correspondant au professeur de technologie et qui s'élève à 80% (*Graphique 117*).

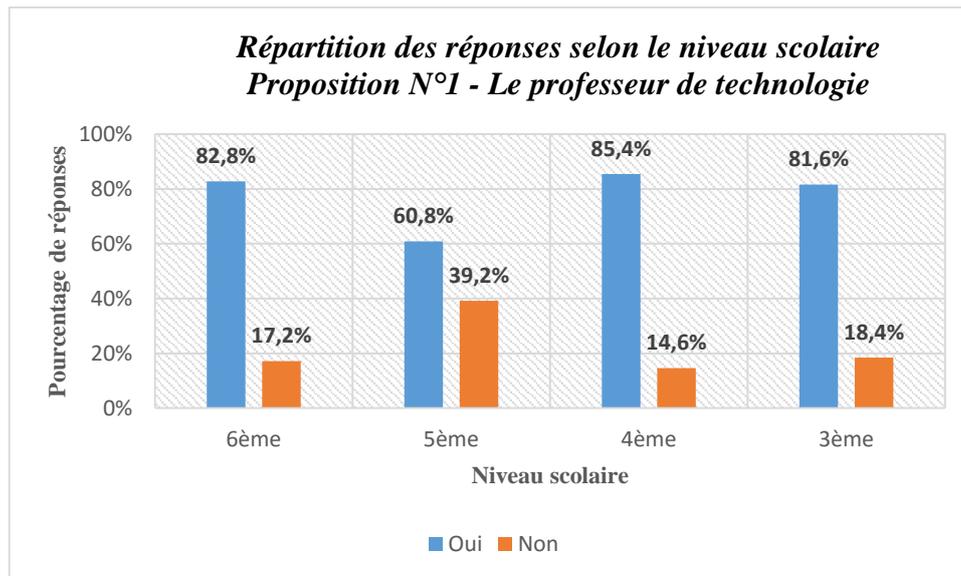


Graphique 117 - Répartition des réponses obtenues aux diverses propositions (tous niveaux confondus).

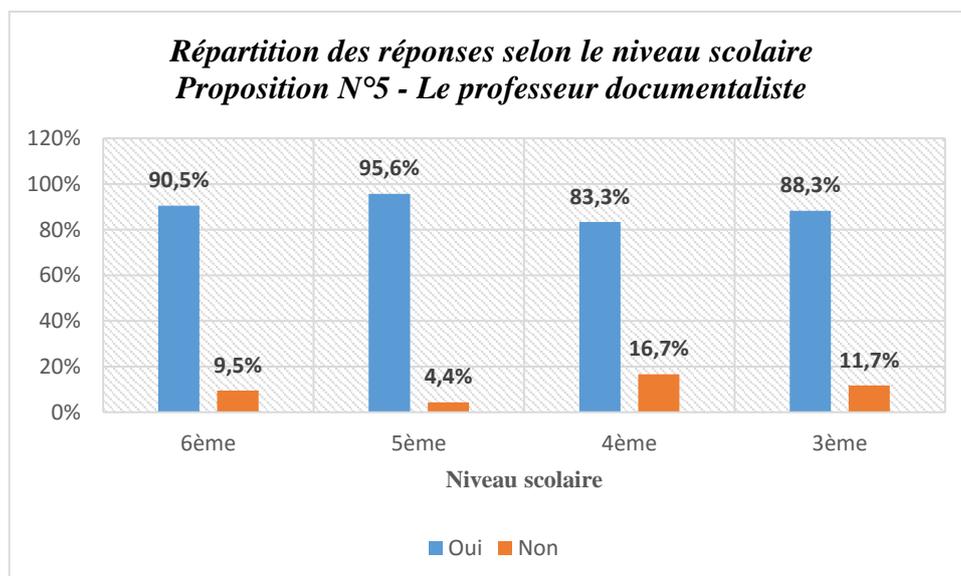
Les graphiques ci-dessous soulignent les résultats obtenus, d'une part pour le professeur documentaliste et d'autre part pour le professeur de technologie, tous niveaux confondus mais également selon le niveau scolaire des élèves (*Graphiques 118 à 120*).



Graphique 118 - Répartition des réponses obtenues aux propositions N°1 et N°5 (tous niveaux confondus).



Graphique 119 - Répartition des réponses obtenues à la proposition N°1 selon le niveau scolaire.



Graphique 120 - Répartition des réponses obtenues à la proposition N°5 selon le niveau scolaire.

Les résultats obtenus aux graphiques précédents suggèrent que les enquêtés identifient, parmi les 12 professeurs proposés, celui qui de par son expertise peut leur apprendre à évaluer l'information. Ainsi, 89% des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, font majoritairement référence au professeur documentaliste. Cette légitimation de son rôle pédagogique diffère néanmoins selon le niveau scolaire des élèves enquêtés puisqu'un taux maximal de 90,5% est enregistré pour le niveau 6^{ème} contre 83,3% pour le niveau 4^{ème} (taux minimal). Le professeur de technologie qui se trouve en concurrence avec le professeur documentaliste se trouve en deuxième position et son taux enregistre une différence de 9 points avec celui relevant du professeur documentaliste.

Chacune des questions de notre questionnaire d'investigation a fait l'objet d'une analyse des *conceptions* et des *pratiques* des collégiens relatives à l'*évaluation de l'information* (objectifs 1 & 2). Nous analyserons désormais le traitement pédagogique et didactique de la notion évaluation de l'information par les professeurs documentalistes (objectif 3).

3.1.2. *Le corpus de fiches pédagogiques*

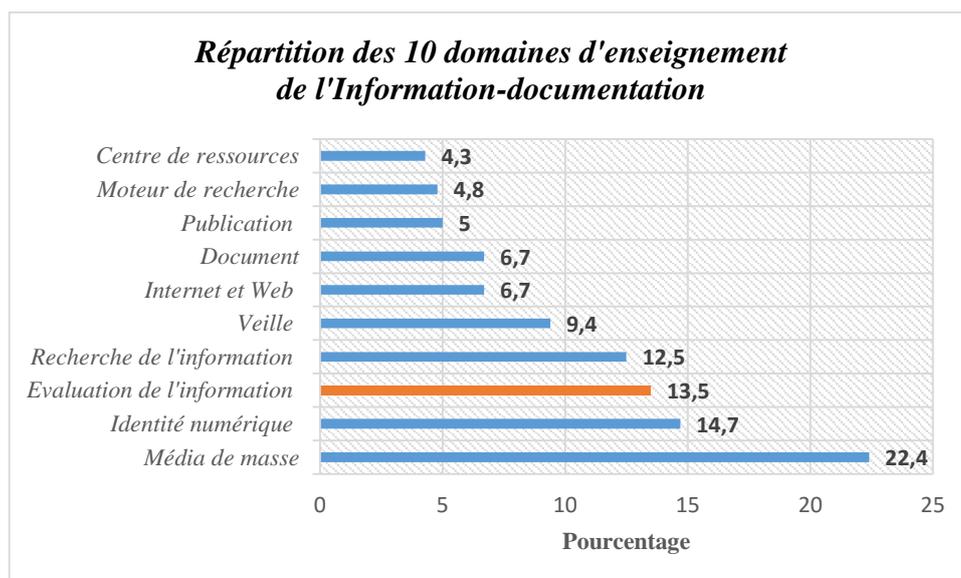
Nous allons désormais procéder à une analyse des résultats obtenus à partir du corpus de fiches pédagogiques abordant la notion « *évaluation de l'information* ». Rappelons que les fiches pédagogiques analysées sont issues d'un corpus initial de 400 fiches pédagogiques repérées par Pascal Duplessis dans le cadre de son étude « *Le curriculum réalisé des professeurs documentalistes* » présentée pour la première fois lors du 10^{ème} Congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale (9-11 octobre 2015)³⁴⁷.

3.1.2.1. *Place de la notion « évaluation de l'information » au sein des domaines d'enseignement de l'Information-documentation*

L'étude préalablement mentionnée « *a porté sur l'identification des contenus enseignés de l'Information-documentation ainsi que sur les méthodes pédagogiques mobilisées. L'analyse des notions enseignées a révélé l'existence de dix thèmes organisateurs de la discipline, ou « domaines d'enseignement »* »³⁴⁸. Le domaine d'enseignement relatif à l'*évaluation de l'information* arrive en 3^{ème} position du curriculum réalisé de l'Information-documentation. Ainsi, 13,5% des fiches du corpus initial de 400 fiches pédagogiques sont consacrées à l'*évaluation de l'information* soit 55 fiches. Ces résultats témoignent de l'intérêt porté par les professeurs documentalistes à la problématique de l'*évaluation de l'information* au sein de leurs pratiques pédagogiques (*Graphique 121*).

³⁴⁷ Se référer à la partie « 2.2.2. *Délimiter le « curriculum réalisé » par les professeurs documentalistes* » du cadre méthodologique.

³⁴⁸ Duplessis, Pascal. « Média de masse : un domaine d'enseignement de l'information-documentation ». In : *Les Trois Couronnes*. 2016. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/media-de-masse-domaine-d-enseignement-de-l-information-documentation>



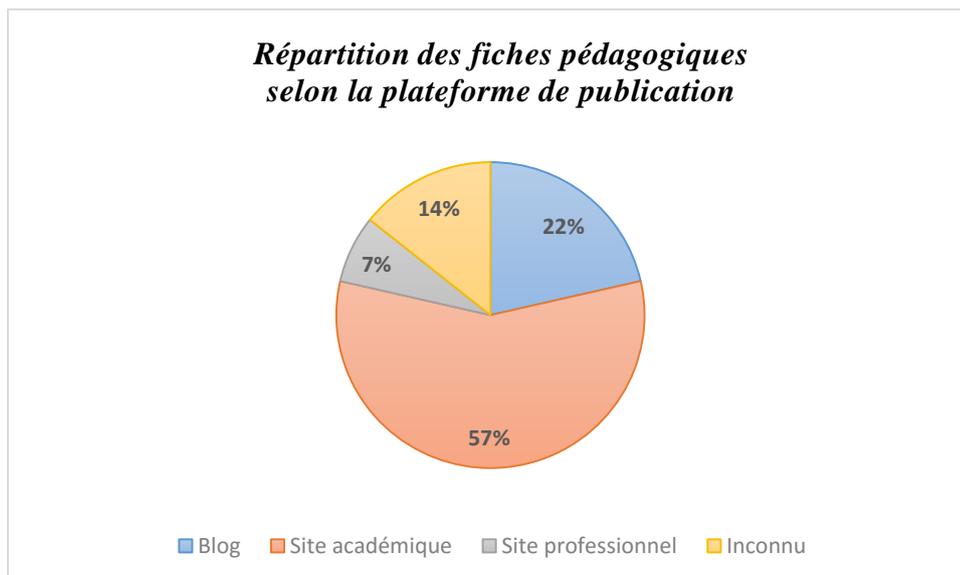
Graphique 121 - Les 10 domaines d'enseignement de l'Information-documentation (Adapté de Pascal Duplessis³⁴⁹).

3.1.2.2. Provenance des fiches pédagogiques

L'analyse de la provenance des fiches pédagogiques souligne que 57% d'entre elles proviennent de sites académiques. Ainsi, les fiches pédagogiques relevant de l'évaluation de l'information, tous niveaux confondus, sont majoritairement issues de sources institutionnelles. Notons que les fiches émanant de sources institutionnelles sont souvent préformatées et leurs formes ainsi que leurs dispositifs de communication se trouvent être singulièrement structurés. De plus, « l'auteur y est très peu présent et s'exprime sur un mode impersonnel [...], les relations avec les lecteurs sont faibles, voire inexistantes, laissant imaginer ceux-ci comme des lecteurs « consommateurs » »³⁵⁰. Les fiches pédagogiques sont issues à 22% de la blogosphère contre 7% pour les sites professionnels (SavoirsCDI, Doc pour Docs). Soulignons enfin que nous n'avons pas pu déterminer la provenance de 14% des fiches pédagogiques puisque les liens URL nous permettant d'y accéder se trouvaient brisés. Ainsi, les fiches pédagogiques proviennent de sources institutionnelles d'une part (57%), mais également de sources professionnelles d'autre part (29%) (Graphique 122).

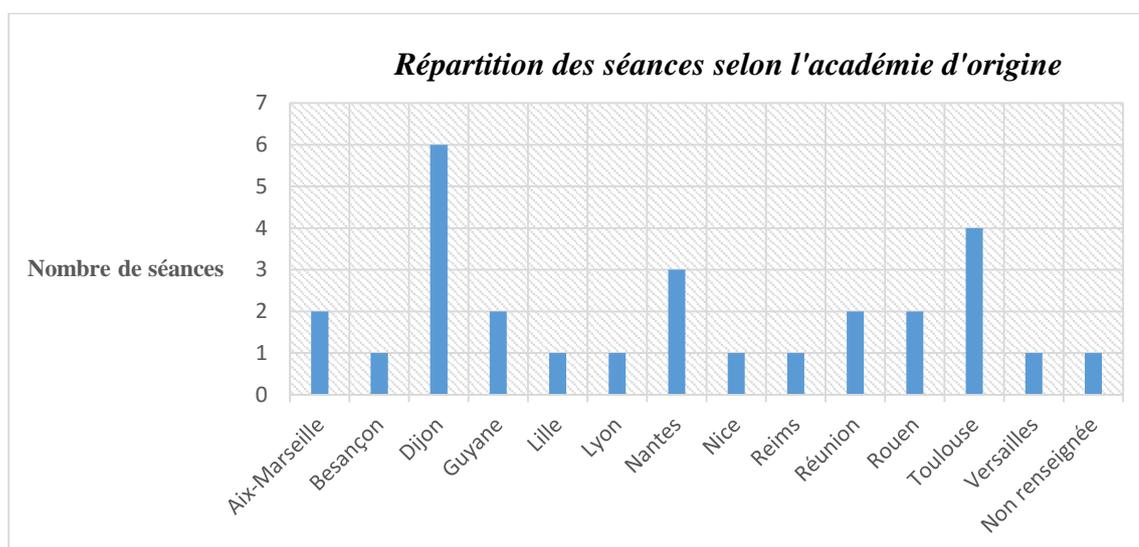
³⁴⁹ Duplessis, Pascal. *Op.cit.*

³⁵⁰ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... : Le « curriculum réalisé » de l'Information-documentation ». Communication au 10^{ème} Congrès de la FADBEN. Bordeaux, octobre 2015. En cours de publication.



Graphique 122 - Répartition des fiches pédagogiques selon la plateforme de publication.

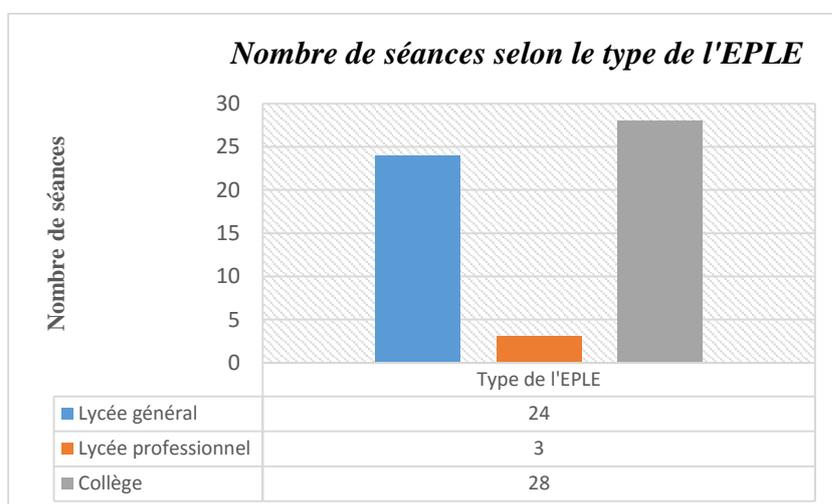
Le trio académique le plus représenté au sein du corpus de fiches pédagogiques de niveau Collège se compose de l'Académie de Dijon (6 fiches soit 21,4%), de l'Académie de Toulouse (4 fiches soit 14,3%) et enfin de l'Académie de Nantes (3 fiches soit 10,7%) (Graphique 123).



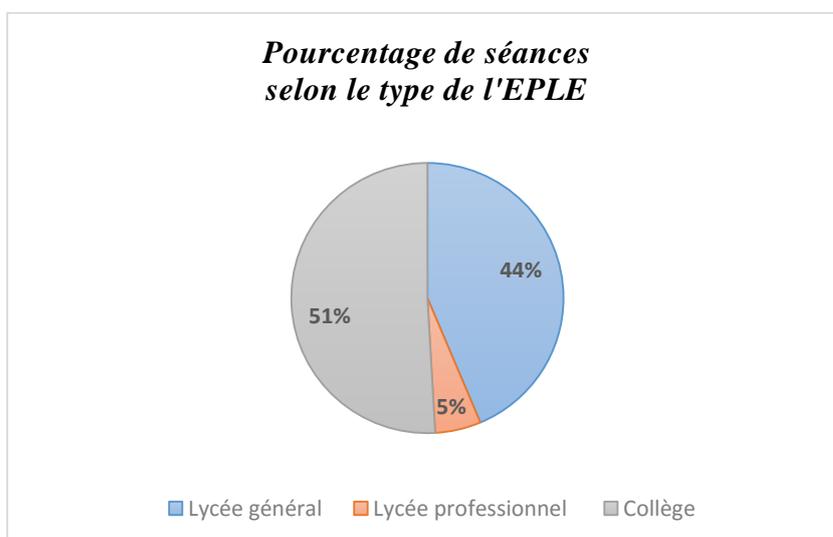
Graphique 123 - Nombre de séances identifiées selon l'Académie d'origine.

3.1.2.3. Niveaux représentés au sein des fiches pédagogiques

Parmi les 55 fiches pédagogiques préalablement sélectionnées, trois fiches relèvent du Lycée professionnel (5%), 24 du Lycée général (44%) et 28 du Collège (51%) (Graphiques 123 & 124).

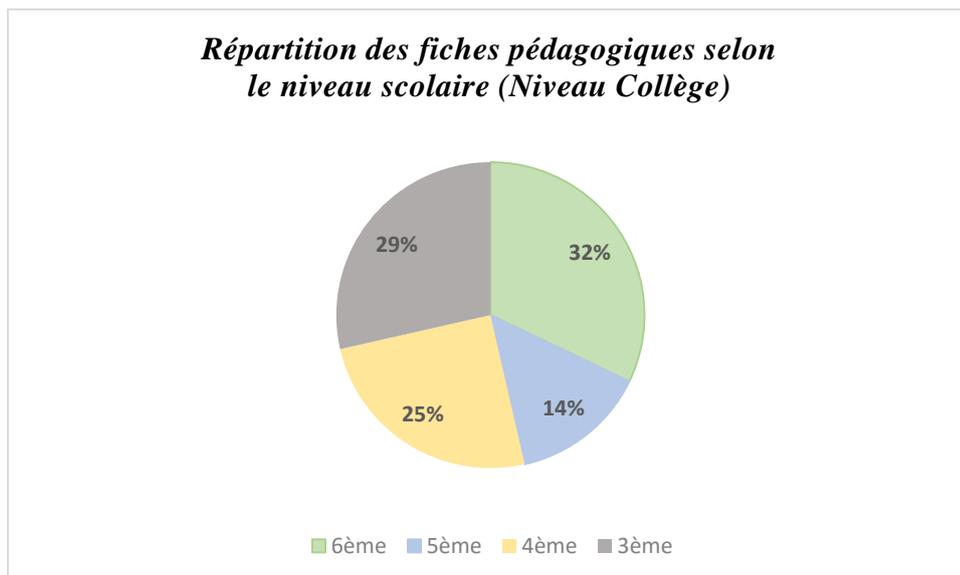


Graphique 124 - Nombre de séances selon le type de l'EPL.



Graphique 125 - Pourcentage de séances selon le type de l'EPL.

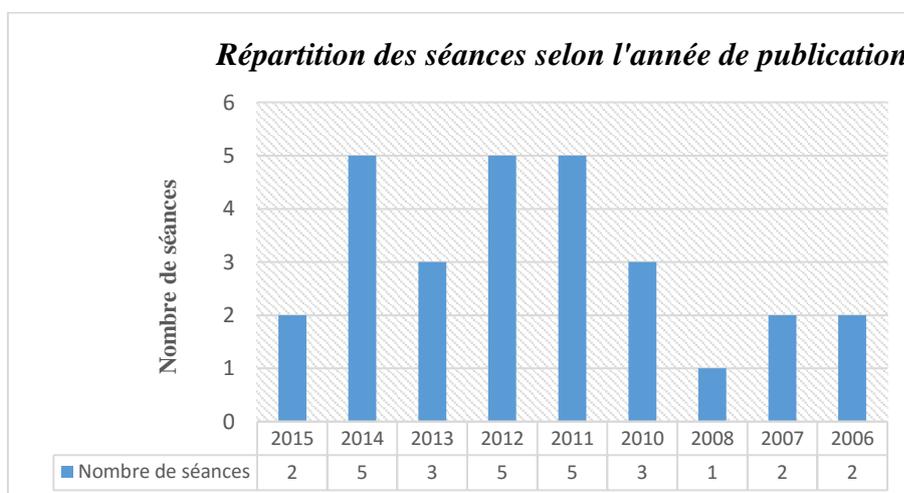
La répartition des fiches pédagogiques relevant du Collège fait apparaître une plus grande proportion de fiches pour le domaine de l'évaluation de l'information de niveau 6^{ème} soit 32%. Le niveau 3^{ème} totalise 29% contre 25% pour le niveau 4^{ème}. Le niveau le moins représenté au sein du corpus correspond au niveau 5^{ème} avec 14% (Graphique 125).



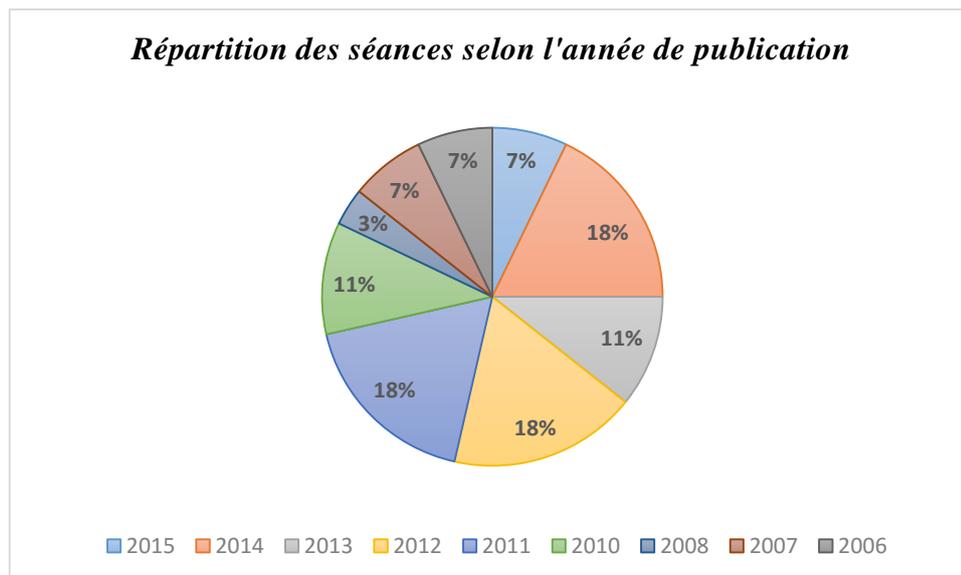
Graphique 126 - Répartition des fiches pédagogiques selon le niveau scolaire (Collège).

3.1.2.4. Répartition chronologique des fiches pédagogiques

La répartition de notre corpus de fiches pédagogiques de niveau Collège entre la période de 2006 et 2015 révèle que la majorité d'entre elles ont été publiées en 2011, en 2012 ou en 2014 soit plus de 54% de la totalité des fiches. Le corpus de fiches pédagogiques ayant été arrêté en août 2015, peu d'entre elles relèvent de cette année. Notons qu'entre 2006 et 2008, seulement trois fiches ont été recensées soit 17%. Soulignons également que les fiches pédagogiques disponibles en ligne ne demeurent pas pérennes à cause de la mutation continue des supports. Certaines disposent même d'une date de péremption. Ces constats peuvent ainsi expliquer les résultats obtenus (Graphiques 127 & 128).



Graphique 127 - Nombre de séances identifiées selon l'année de leur publication (Collège).

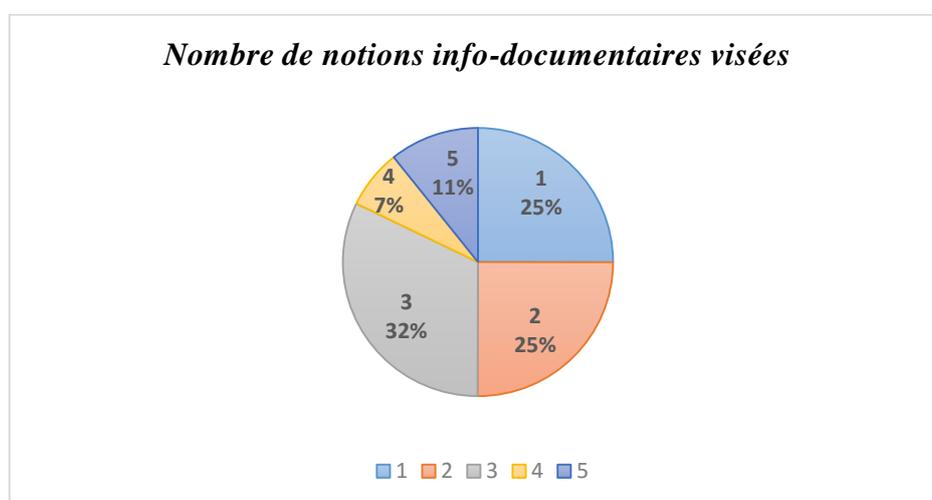


Graphique 128 - Répartition des séances selon l'année de publication.

3.1.2.5. Les notions info-documentaires

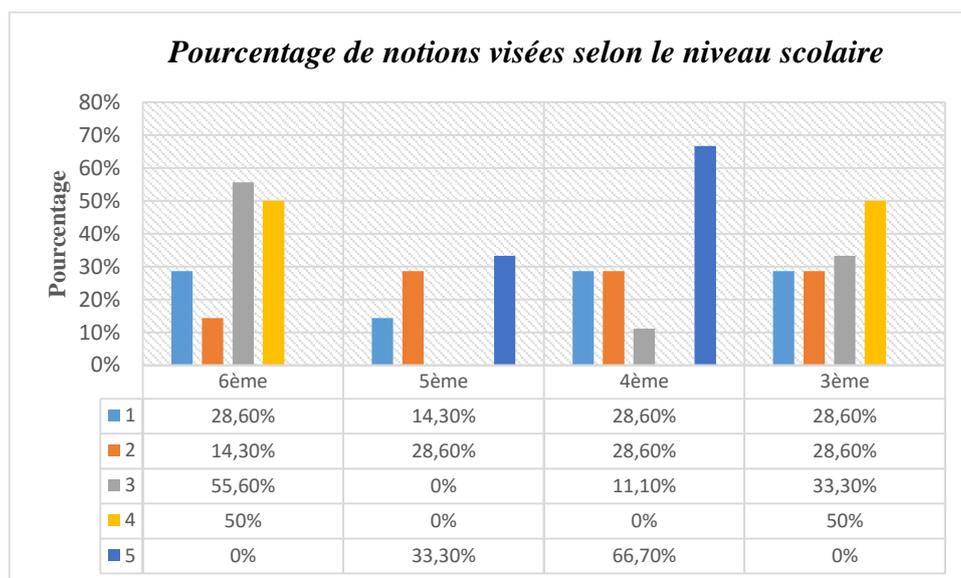
3.1.2.5.1. Nombre de notions visées

Les fiches pédagogiques de niveau Collège visent, pour la grande majorité des cas soit 32%, la construction de trois notions info-documentaires. Nous enregistrons un taux identique de 25% lorsqu'une et deux notions sont visées. Notons que peu de fiches visent quatre ou cinq notions puisque les taux obtenus sont respectivement de 7% et 11%. Enfin, remarquons que cinq constitue le maximum de notions abordées dans les fiches pédagogiques (Graphique 129).



Graphique 129 - Pourcentages relatifs au nombre de notions info-documentaires visées.

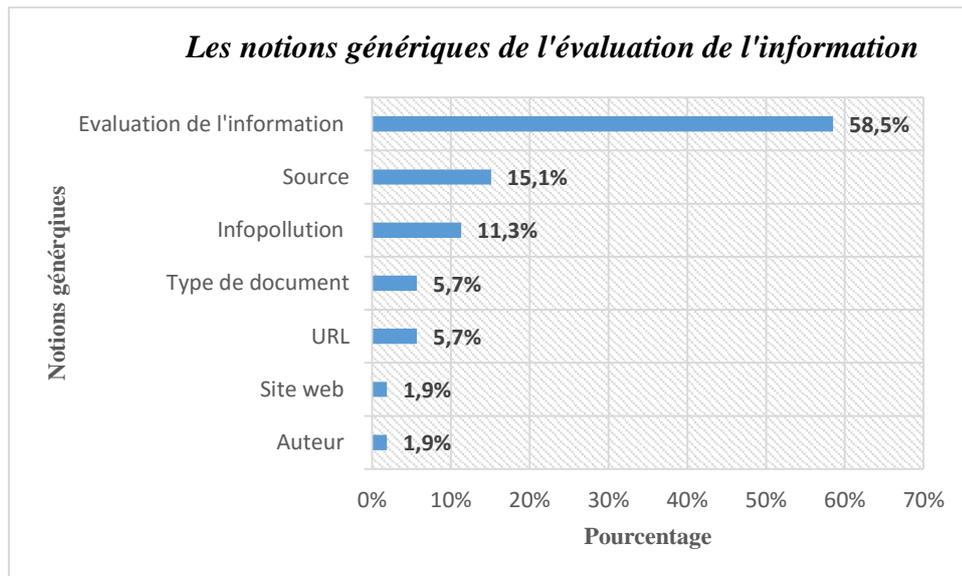
Le nombre de notions visées diffère selon le niveau scolaire. Au niveau 6^{ème}, 55% des fiches pédagogiques (taux maximal obtenu) abordent trois notions info-documentaires. Au niveau 5^{ème}, le taux maximal soit 33,3% relève de cinq notions tout comme le niveau 4^{ème} où le taux culmine à 66,7%. Enfin, le nombre de notions tend à diminuer au niveau 3^{ème} puisque 50% des fiches pédagogiques de ce niveau abordent quatre notions info-documentaires relatives à l'évaluation de l'information (Graphique 130).



Graphique 130 - Pourcentages relatifs au nombre de notions visées selon le niveau scolaire.

3.1.2.5.2. Les notions génériques de l'« évaluation de l'information »

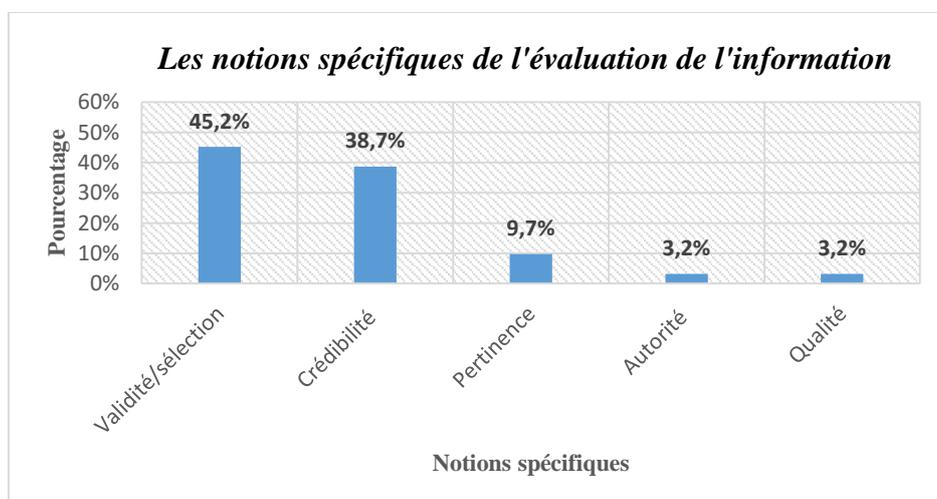
Les notions génériques relevant du domaine « évaluation de l'information » et abordées dans les fiches pédagogiques sont à l'évidence l'évaluation de l'information mais également la source, l'infopollution, le type de document, l'URL, le site Web et enfin l'auteur. Notons que les trois notions génériques les plus abordées sont l'évaluation de l'information (58,5%) loin devant la source (15,1%) ou encore l'infopollution (11,3%). Les notions restantes ne totalisent que 15,2% et correspondent au type de document, à l'URL, au site Web et à l'auteur. Ces sept notions représentent les savoirs scolaires enseignés par les professeurs documentalistes (Graphique 131).



Graphique 131 - Présence de notions génériques dans les fiches pédagogiques (tous niveaux).

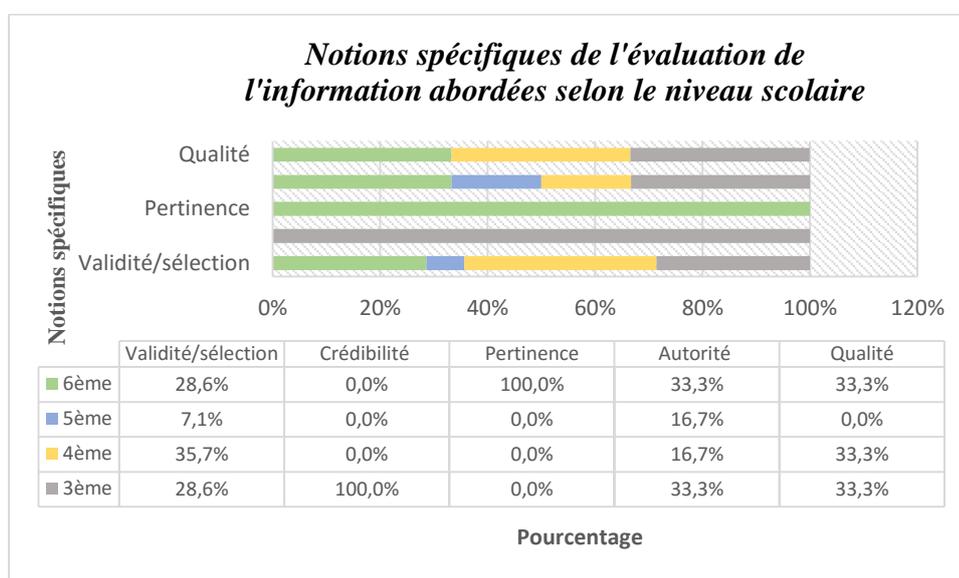
3.1.2.5.3. Les notions spécifiques de l'« évaluation de l'information »

Les notions spécifiques de la notion « évaluation de l'information » abordées dans les fiches pédagogiques sont au nombre de cinq. Ainsi, les notions de *validité/sélection*, *crédibilité*, *pertinence*, *autorité* et *qualité* représentent les savoirs scolaires relevant de l'évaluation de l'information enseignés par les professeurs documentalistes. Nous constatons un fort taux de présence de la notion *validité/sélection* qui s'élève à 45,2%. Ce taux est talonné de près par le taux relatif à la notion de *crédibilité* soit 38,7% (différence de 6,5 points). Notons enfin que les notions les moins présentes sont la *pertinence* (9,7%), l'*autorité* (3,2%) et enfin la *qualité* (3,2%) (Graphique 132).



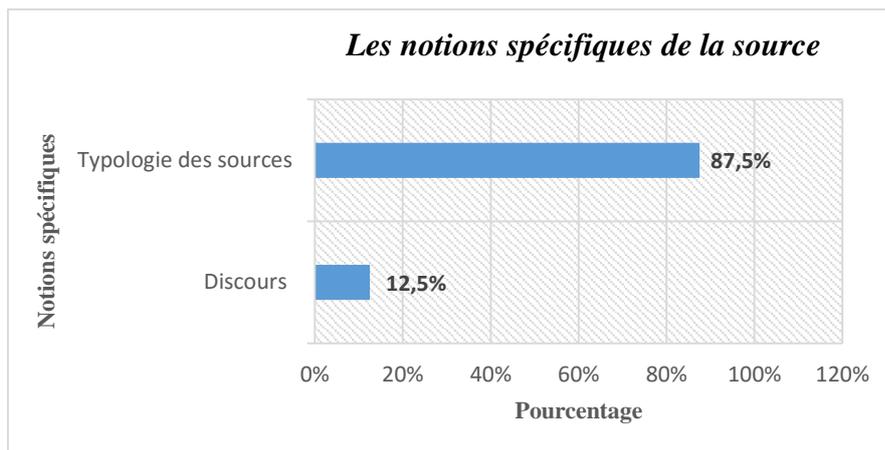
Graphique 132 - Présence de notions spécifiques de l'évaluation de l'information (tous niveaux).

Les notions spécifiques de la notion « *évaluation de l'information* » sont abordées à des proportions différentes selon le niveau scolaire. Ainsi, la notion spécifique *validité/sélection* qui est, comme nous l'avons précédemment indiqué, la plus représentée dans les fiches pédagogiques, s'avère être particulièrement évoquée au sein de celles relevant des niveaux 4^{ème} (35,7%), 3^{ème} (28,6%) et 6^{ème} (28,6%). De façon surprenante la *crédibilité* n'est enseignée qu'au niveau 3^{ème} (100%). De même, la *pertinence* l'est uniquement pour le niveau 6^{ème} (100%). L'*autorité* est en revanche construite dans les fiches pédagogiques de 6^{ème} à la 3^{ème}. Néanmoins, ce sont les fiches de niveau 6^{ème} (33,3%) et de niveau 3^{ème} (33,3%) qui abordent majoritairement la notion d'*autorité*. Si la qualité n'est pas présente au sein des fiches pédagogiques de niveau 5^{ème} (0%), elle l'est dans une même proportion pour les fiches de 6^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} soit 33,3% (*Graphique 133*).



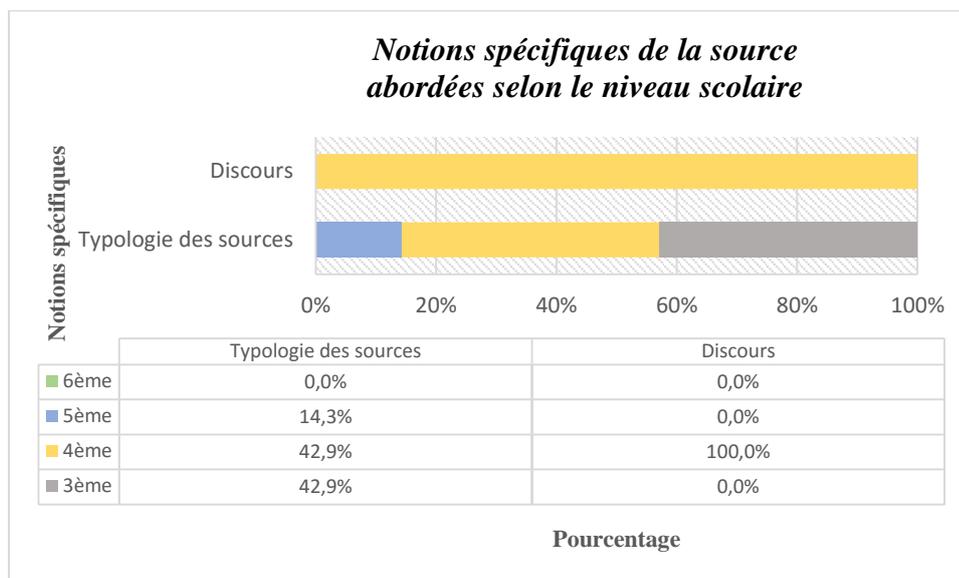
Graphique 133 - Notions spécifiques de l'évaluation de l'information abordées selon le niveau scolaire.

De même que pour la notion générique « *évaluation de l'information* », nous nous pencherons sur les notions spécifiques de la seconde notion générique la plus enseignée par les professeurs documentalistes soit la « *source* ». Ainsi, deux notions spécifiques de la « *source* » sont abordées : la *typologie des sources* (87,5%) et le *discours* (12,5%) (*Graphique 134*).



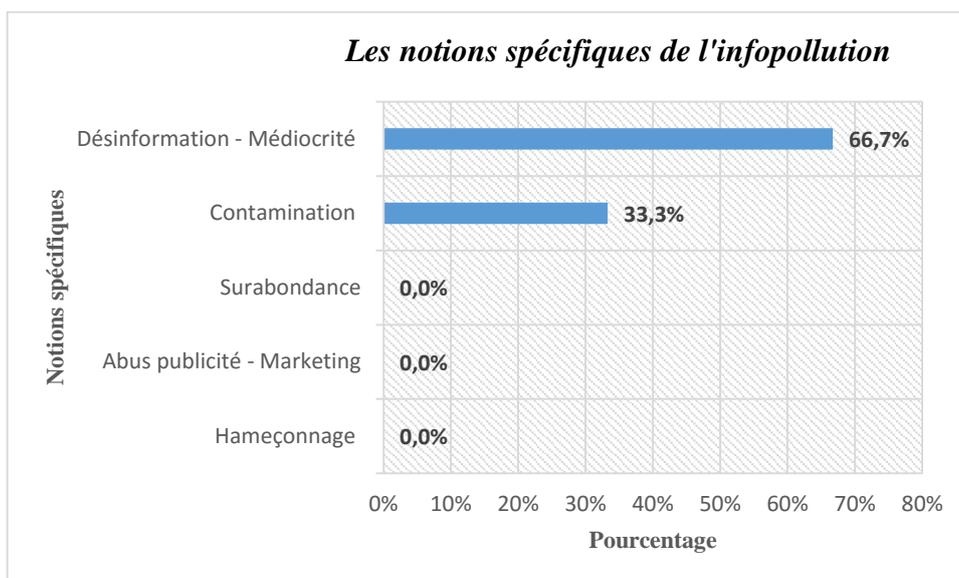
Graphique 134 - Présence de notions spécifiques de la source.

La notion spécifique *typologie des sources* est abordée aux niveaux 3^{ème} et 4^{ème} à 42,9% mais à un taux de 14,3% pour le niveau 5^{ème}. Notons qu'elle n'est nullement évoquée au niveau 6^{ème}. En revanche la notion *discours* n'est enseignée qu'aux collégiens de niveau 4^{ème} (100%) (Graphique 135).



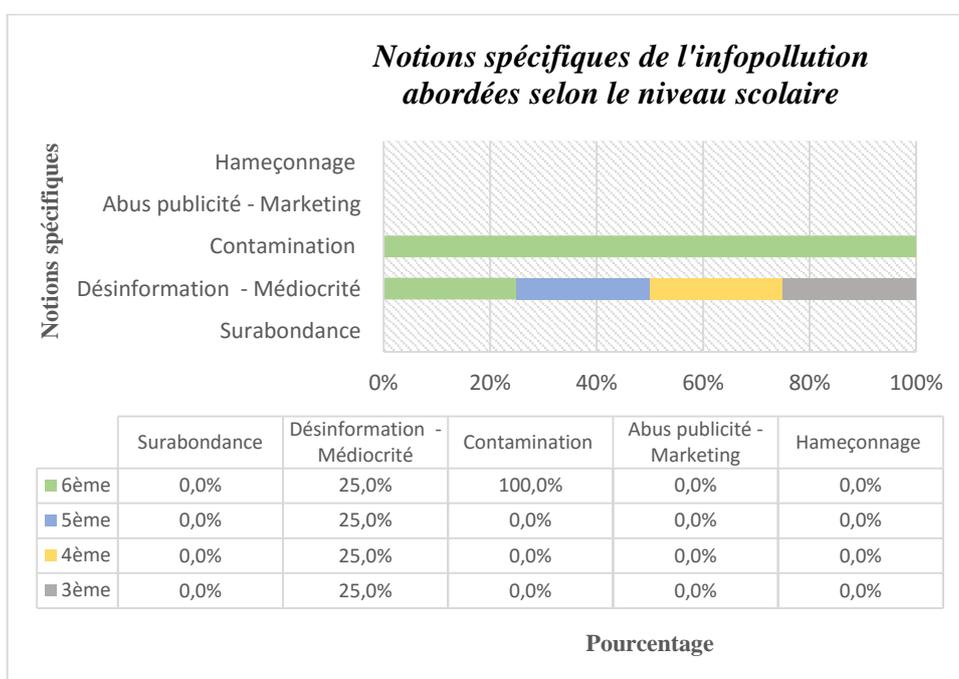
Graphique 135 - Notions spécifiques de la source abordées selon le niveau scolaire.

Les notions spécifiques de la notion générique « *infopollution* » abordées sont les notions de *désinformation/médiocrité* de l'information (66,7%) et *contamination* de l'information (33,3%). Notons que les notions *abus de la publicité/marketing*, *hameçonnage* et surtout *surabondance* de l'information ne sont en aucun cas mentionnées au sein des fiches pédagogiques de niveau collège (Graphique 136).



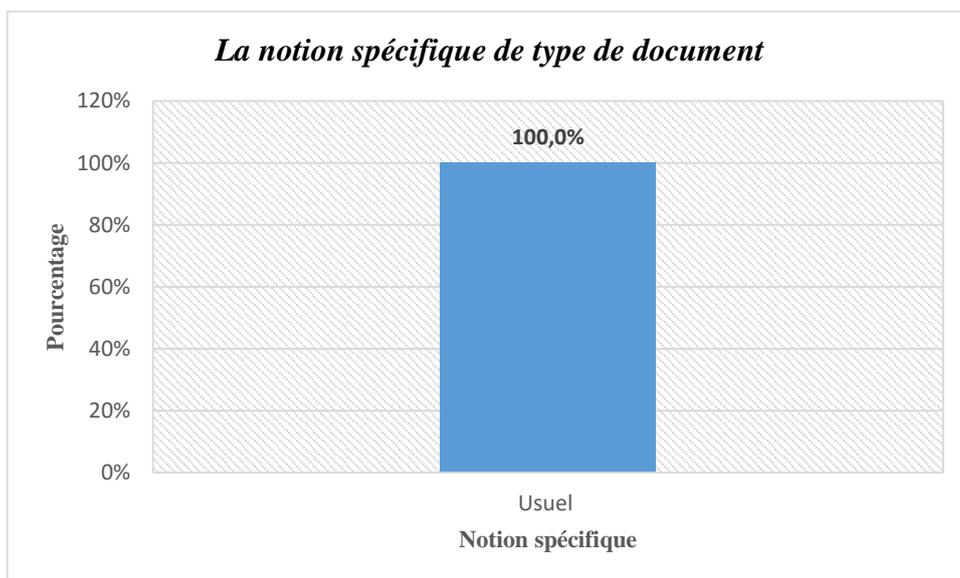
Graphique 136 - Présence de notions spécifiques de l'infopollution.

Nous remarquons que si la notion de *désinformation/médiocrité* de l'information est enseignée de la 6^{ème} à la 3^{ème} (à un taux de 25% quel que soit le niveau scolaire), l'autre notion spécifique de l' « infopollution » soit la *contamination* de l'information l'est seulement pour le niveau 6^{ème} (100%) (Graphique 137).

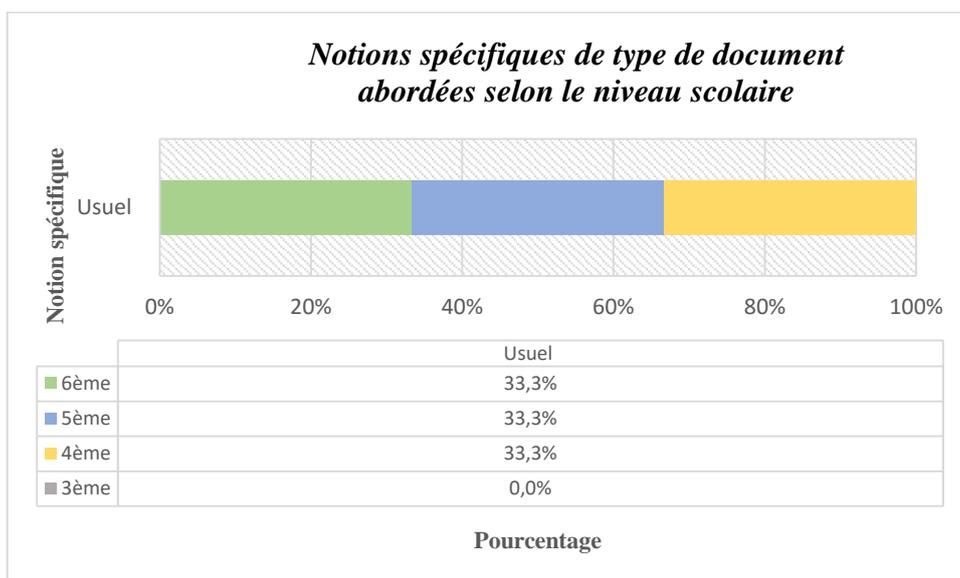


Graphique 137 - Notions spécifiques de l'infopollution abordées selon le niveau scolaire.

L'analyse des fiches pédagogiques nous permet de souligner que la notion générique « *type de document* » ne comporte qu'une seule notion spécifique à savoir *usuel*. Ce terme fait référence à l'encyclopédie collaborative en ligne *Wikipédia* qui fait est prise comme objet d'étude par les professeurs documentalistes de la 6^{ème} à la 4^{ème} (33,3%) (Graphiques 138 & 139).

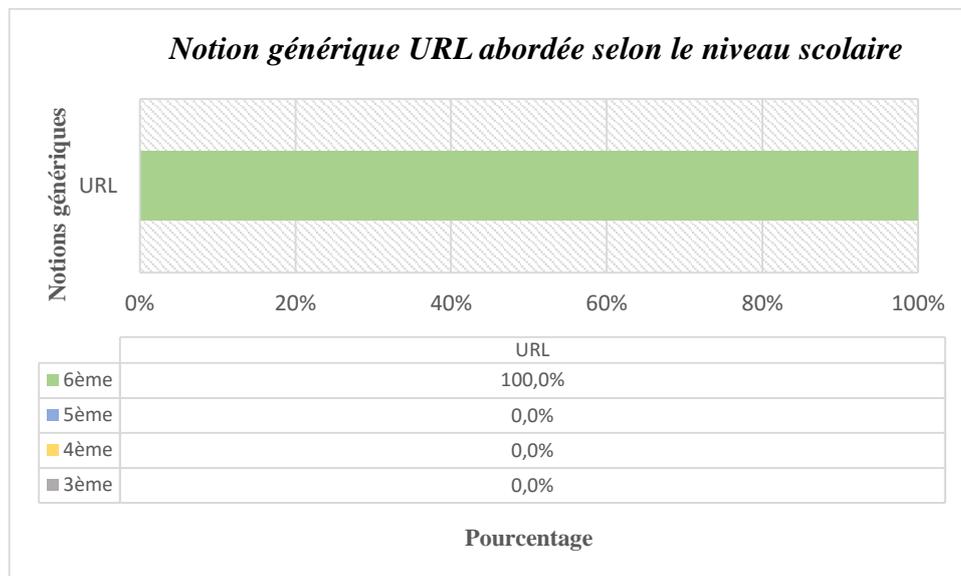


Graphique 138 - Présence de la notion spécifique de type de document.



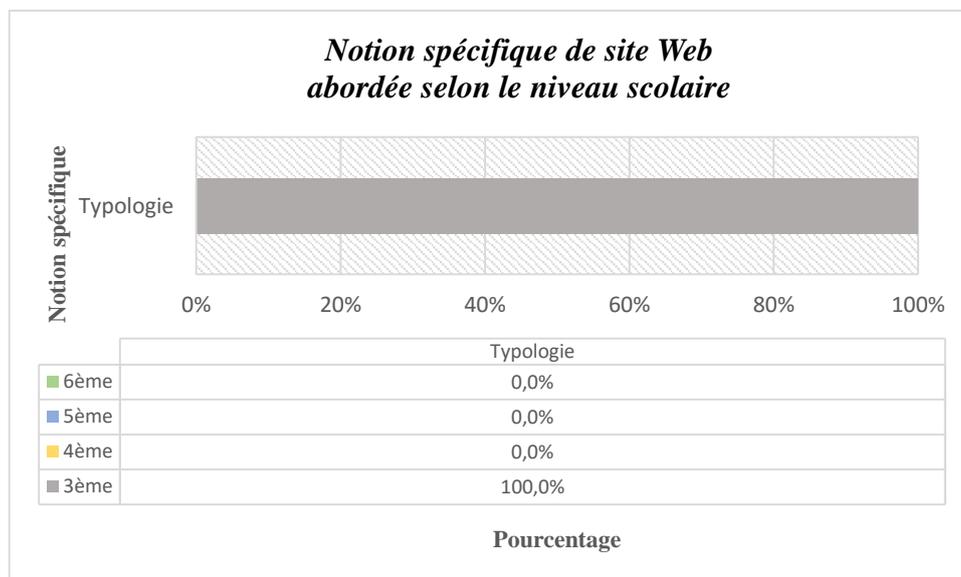
Graphique 139 - Notion spécifique de type de document abordée selon le niveau scolaire.

Remarquons que la notion générique « URL » n'est enseignée qu'au niveau 6^{ème} (100%) (Graphique 140).



Graphique 140 - Notion générique URL abordée selon le niveau scolaire.

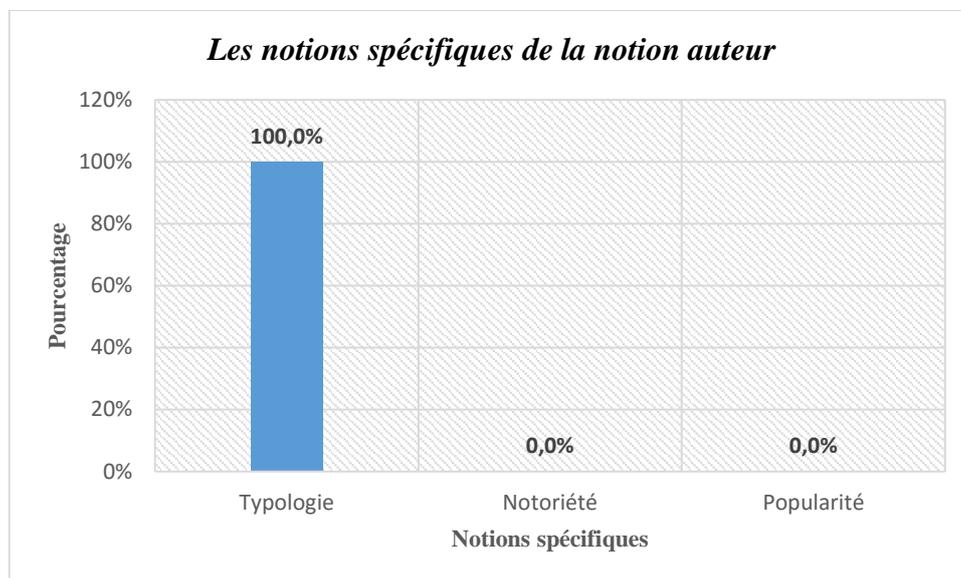
Si la notion générique « URL » n'est enseignée par les professeurs documentalistes qu'au niveau 6^{ème}, nous constatons que la notion générique « site Web » l'est en revanche uniquement pour le niveau 3^{ème} sous son aspect typologique (blog, forum, site collaboratif, site institutionnel etc.) (Graphique 141).



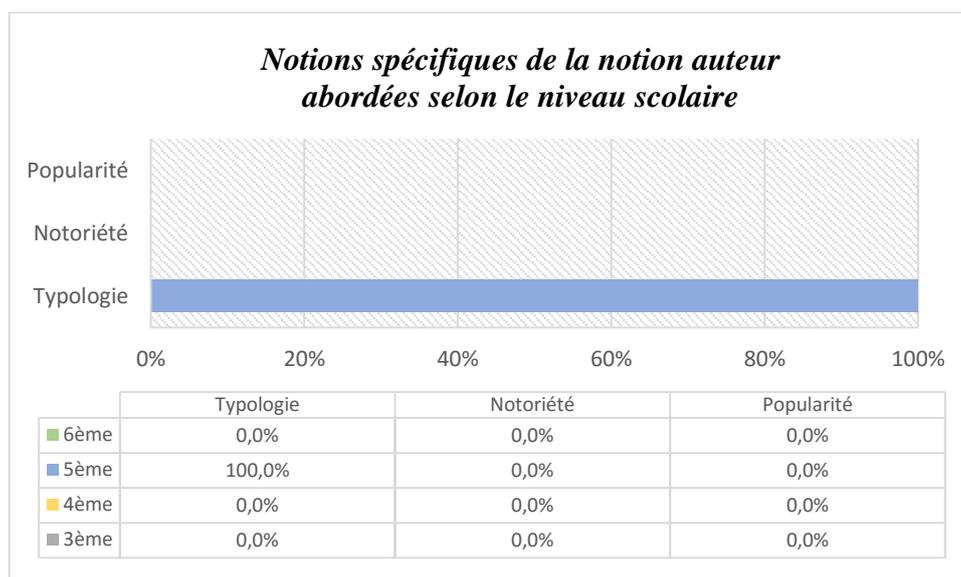
Graphique 141 - Notion spécifique de site Web abordée selon le niveau scolaire.

La dernière notion générique que nous aborderons est la notion d'« auteur ». Les notions spécifiques relatives à cette notion sont la *typologie* de l'auteur, la *notoriété* et la *popularité*.

Néanmoins, seule la *typologie* de l'auteur (personnes, collectif, collaboratif etc.) s'avère être enseignée mais uniquement au niveau 5^{ème} (*Graphiques 142 & 143*).



Graphique 142 - Présence des notions spécifiques de la notion auteur.



Graphique 143 - Notions génériques de la notion auteur abordées selon le niveau scolaire.

3.1.2.6. Les méthodes pédagogiques

Outre les contenus relevant de l'évaluation de l'information enseignés par les professeurs documentalistes, nous nous sommes intéressés aux méthodes pédagogiques effectivement mobilisées par les professionnels lors de leurs séances pédagogiques en Information-documentation. En effet, « *il est notoire que la profession, dès ses origines, s'est positionnée avec force à l'encontre du modèle transmissif associé à la manière directive et verticale dont les disciplines transmettraient le savoir, faisant de l'élève un sujet passif et démotivé. Arguant au contraire de leur héritage des méthodes actives du mouvement de l'Education nouvelle, les professeurs documentalistes ont, en promouvant la pédagogie documentaire, défendu l'idée selon laquelle l'élève pouvait accéder aux savoirs au travers d'une recherche active d'informations, sans avoir à passer par la parole du maître. Si le premier, dans les années 80, de formation à la méthodologie documentaire est de nature behavioriste, la période qui a suivi a été marquée par l'insistance de la médiation documentaire à partir de laquelle l'information pouvait être transformée en connaissance par l'élève, suivant le modèle constructiviste de l'apprentissage* »³⁵¹.

Afin de poser un cadre théorique à l'analyse des méthodes pédagogiques employées par les professeurs documentalistes, nous nous sommes référés à l'étude de Pascal Duplessis datant de 2014 et qui a porté sur les méthodes pédagogiques utilisées en Information-documentation³⁵². Cette étude a permis de dresser une typologie des méthodes pédagogiques dans le contexte spécifique de l'Information-documentation :

- La méthode expositive « dont le cours est basé sur la transmission verticale d'un savoir » et qui se décline en deux principaux types : le type « déclaratif »³⁵³ et le type « procédural »³⁵⁴.

³⁵¹ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... : Le « curriculum réalisé » de l'Information-documentation ». Communication au 10^{ème} Congrès de la FADBEN. Bordeaux, octobre 2015. En cours de publication.

³⁵² Duplessis, Pascal. Les méthodes pédagogiques en Information-documentation. In : *Les Trois couronnes*. 2014. Disponible sur :

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-methodes-pedagogiques-en-information-documentation>

³⁵³ « Lorsque les contenus exposés à la classe sont à dominante déclarative (notions, principes, théories). La transmission prend la forme d'un discours, qu'il soit oral, écrit ou mixte et vise à faire savoir quelque chose que l'on espère pouvoir être compris et mémorisé ». Ibid.

³⁵⁴ « Lorsque les contenus exposés à la classe sont à dominante procédurale (savoir-faire, compétences procédurales). La transmission peut aussi bien prendre la forme d'un discours sur la méthodologie à acquérir que celle d'un geste, d'une démonstration que l'on espère voir reproduire chez l'élève. Ce faire faire vise la procéduralisation d'une connaissance ».

- La méthode *active* qui « *établit son centre de gravité sur l'activité de l'élève* » et qui se décline également en deux types : le type « *observationnel* »³⁵⁵ et le type « *investigatif* »³⁵⁶.
- La méthode *interrogative* avec d'une part le type « *dirigé* »³⁵⁷ et d'autre part le type « *contradictoire* »³⁵⁸.

Une analyse de la répartition par méthode des 28 fiches pédagogiques de niveau Collège permet d'établir un classement des méthodes pédagogiques les plus sollicitées par les professeurs documentalistes. Ainsi, nous notons que la méthode interrogative dirigée recueille le taux maximal de 32,1%. L'enseignant va, à travers cette méthode, accompagner le groupe classe pas à pas et favoriser les interactions pour s'assurer de la compréhension et de l'adhésion des apprenants. Dans cette figure, les séances pédagogiques vont reposer sur des fiches élèves afin de transmettre ou faire construire des connaissances procédurales ou déclaratives. En seconde position, avec 28,6%, se trouve la méthode active basée sur l'observation qui se centre sur la tâche et la construction des connaissances. « *Les contenus ne sont plus donnés ni organisés a priori, mais doivent être déduits du travail intellectuel de l'élève au moyen d'une tâche qui lui est proposée. Suite à l'activité, une mise en commun dégage progressivement la notion visée, laquelle doit être structurée individuellement* »³⁵⁹. La méthode expositive procédurale occupe le troisième rang avec 17,9% et va essentiellement viser la procéduralisation d'une connaissance. La quatrième position est occupée d'une part par la méthode active basée sur l'investigation (10,7%) qui se centre sur la tâche et la construction des connaissances et d'autre part par la méthode expositive à visée déclarative (10,7%). La méthode active basée sur l'investigation se fonde, tout comme la méthode active basée sur l'observation, sur la tâche afin d'établir un travail d'investigation et résoudre un problème par l'expérimentation. Néanmoins, cette méthode qui est particulièrement plébiscitée dans le cadre de l'enseignement de *l'évaluation de l'information*, « *demande un temps long et une bonne expertise pédagogique* » en se proposant de « *déplace[r] [et faire] émerge[r] des contenus après*

³⁵⁵ « *Lorsque la tâche proposée aux élèves est basée sur l'observation et sur l'analyse de matériaux organisés en corpus d'étude* ». Duplessis, Pascal. *Op. cit.*

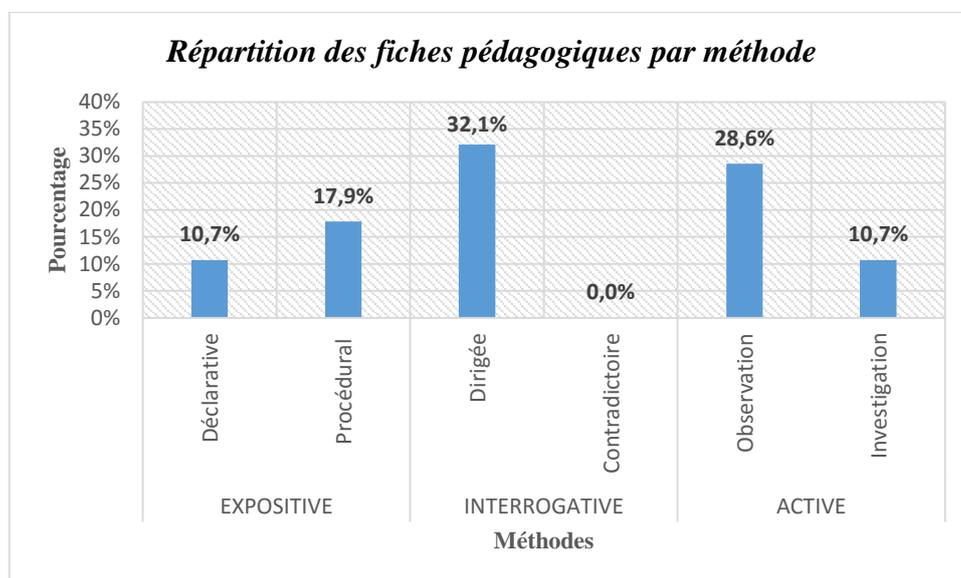
³⁵⁶ Il « *ne consiste pas seulement à observer des phénomènes mais davantage à les provoquer pour en dévoiler les principes explicateurs et proposer des modélisations opérantes* ». *Ibid.*

³⁵⁷ Le type « *dirigé* » est « *proche du type « déclaratif » de la méthode expositive [mais] il s'en démarque justement de la place laissée à l'élève et par la possibilité que l'enseignant se laisse d'adapter le cours selon les difficultés rencontrées* ». *Ibid.*

³⁵⁸ « *Principalement basé sur des interactions langagières, extrêmement significantes [...], ce type vise à repérer les conceptions qui fondent les connaissances a-scolaires et qui sont susceptibles de faire obstacle aux apprentissages* ».

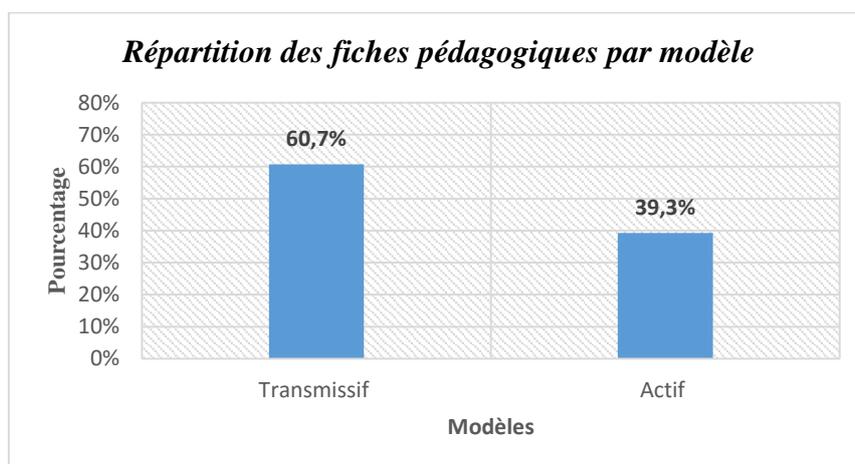
³⁵⁹ Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... : Le « curriculum réalisé » de l'Information-documentation ». Communication au 10^{ème} Congrès de la FADBEN. Bordeaux, octobre 2015. En cours de publication

l'activité des élèves »³⁶⁰. L'enseignant va à travers la méthode expositive à visée déclarative exposer un savoir scolaire sous sa forme déclarative. Enfin, notons que les fiches pédagogiques issues de notre corpus final ne sollicitent pas (0%) la méthode interrogative contradictoire (*Graphique 144*).



Graphique 144 - Répartition des fiches pédagogiques par méthode (Niveau Collège).

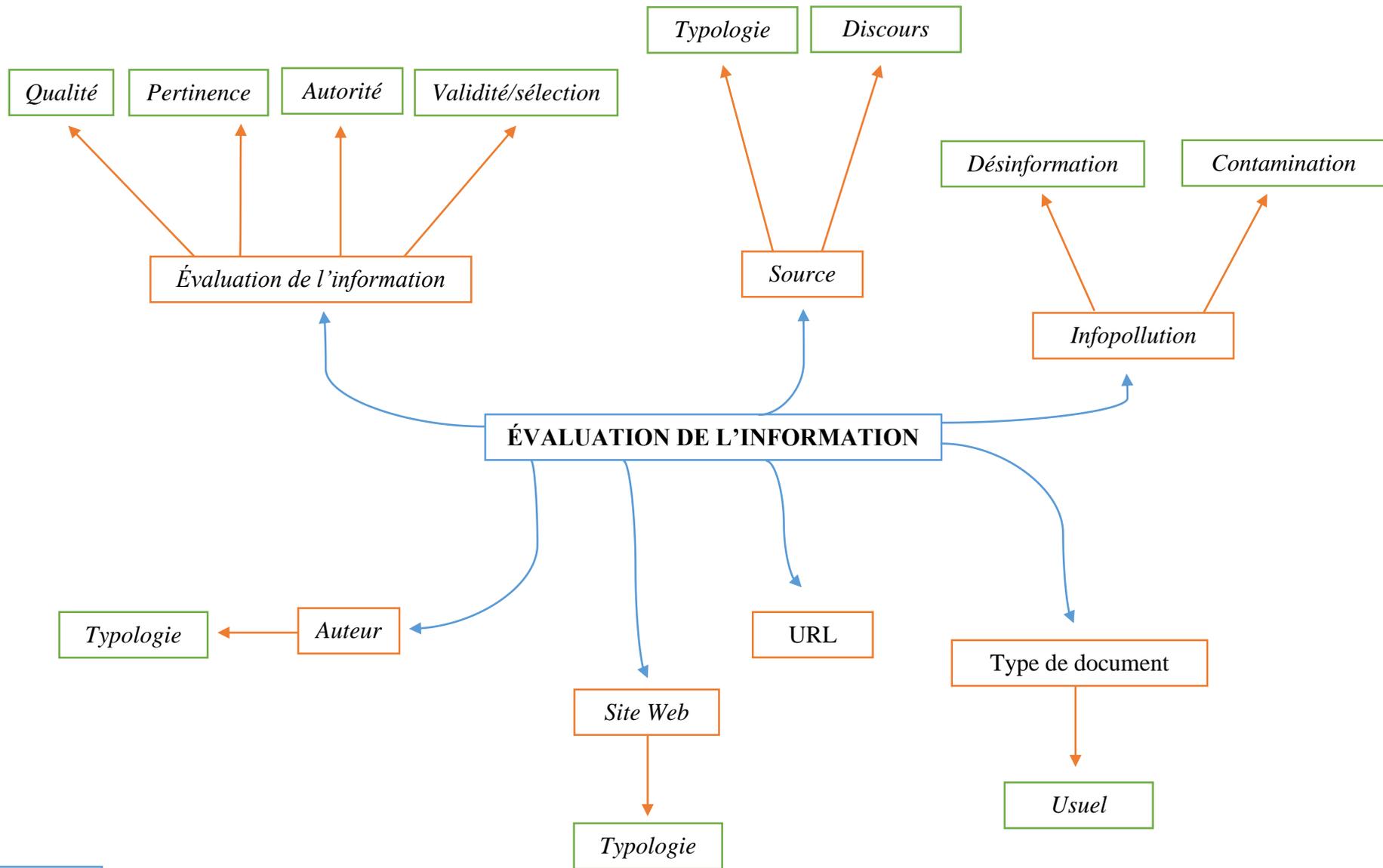
L'analyse des résultats obtenus montre que le modèle particulièrement privilégié dans le cadre de l'enseignement info-documentaire de l'évaluation de l'information est le modèle transmissif. En effet, un peu moins des deux tiers (60,7%) des fiches étudiées mobilisent une méthode pédagogique relevant du modèle transmissif (méthodes expositives et dialoguées) contre 39,3% pour le modèle actif (*Graphique 145*).



Graphique 145 - Répartition des fiches pédagogiques par modèle (Niveau Collège).

³⁶⁰ Duplessis, Pascal. *Op. cit.*

En somme, *l'évaluation de l'information* figure parmi les objets informationnels les plus didactisés par les professeurs documentalistes puisque qu'elle se hisse en troisième position des domaines d'enseignement du curriculum « réalisé » de l'Information-documentation, témoignant par là-même de l'intérêt que portent les professionnels à la problématique de *l'évaluation de l'information*. L'analyse du corpus de fiches pédagogiques relatives à cette problématique a également permis de mettre en évidence le champ notionnel de *l'évaluation de l'information* déduit du curriculum réalisé des professeurs documentalistes pour le niveau collègue (Schéma 42).



DOMAINE

Notions *génériques*

Notions *spécifiques*

Schéma 42 - Le champ notionnel du domaine « Évaluation de l'information ».

3.2. MISE EN PERSPECTIVE AVEC LES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les données extraites de notre questionnaire d'investigation des conceptions et des pratiques d'évaluation de l'information permettent désormais de synthétiser les résultats obtenus et de les mettre en perspective avec les diverses hypothèses de recherche exposées au sein du cadre théorique du présent mémoire³⁶¹.

Nous allons désormais rappeler chacune de nos hypothèses de recherche afin de confronter ces dernières avec les résultats obtenus suite à notre enquête et par là-même valider ou infirmer les hypothèses qui, soulignons-le, relèvent des *pratiques* et des *conceptions* des collégiens de l'évaluation de l'information.

3.2.1. Les hypothèses relatives aux conceptions de l'évaluation de l'information

Les hypothèses relatives aux *conceptions* de l'évaluation de l'information des collégiens sont au nombre de quatre. Elles correspondent aux hypothèses N°1, N°2, N°3 et N°4.

3.2.1.1. Hypothèse N°1

- « *Les collégiens sont dans l'incapacité de définir l'évaluation de l'information* »

La question N°3 de notre questionnaire d'enquête, « *A ton avis que signifient les termes évaluer et information ?* », nous a apporté de nombreux éléments de réponse qui permettent de valider l'hypothèse N°1 et donc d'affirmer que les collégiens éprouvent des difficultés à définir les termes « *évaluer* » d'une part et « *information* » d'autre part.

Les conceptions des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sont fortement marquées par le contexte scolaire. L'évaluation est appréhendée, pour la grande majorité des élèves, dans un cadre pédagogique. Rappelons en effet que les catégorisations relevant du champ pédagogique (telles que « *vérifier les connaissances* », « *vérifier les compétences* », « *attribuer une note* », « *attribuer un avis, une appréciation* », « *effectuer un test, un devoir, un contrôle* » et « *comparer des compétences* ») rassemblent 55% des collégiens contre 36% pour le champ info-documentaire (« *vérifier les sources* », « *vérifier les informations* », « *vérifier la véracité, l'inexactitude* », « *sélectionner les informations* »), soulignant de fait que les conceptions des élèves inscrivent l'évaluation principalement dans un arrière-plan scolaire. Lorsque le champ info-documentaire est invoqué au sein de leurs énoncés langagiers, les collégiens revendiquent, quel que soit leur niveau scolaire, la nécessité de vérifier la validité des informations. Seuls les

³⁶¹ Se référer à la partie « 1.6. Les hypothèses de recherche » au sein du cadre théorique.

enquêtés de niveau 3^{ème} semblent associer la validité de l'information disponible en ligne au nécessaire repérage des sources et à la sélection des informations.

La conception que se font les collégiens de l'*information* reste très imprécise et relève uniquement de ses dimensions opératoires : « *renseigner* », « *instruire* », « *comprendre* » et « *informer* ». Ces dimensions opératoires véhiculent une appréhension neutre et générique de la fonction imputable à l'information. La conception documentaire de l'information prend par conséquent une place prépondérante puisque la totalité des collégiens (soit 93,3% des enquêtés ayant répondu à la question N°3) définissent l'information par sa fonction, nous permettant par là-même d'appréhender leurs conceptions de cette dernière :

- L'information « *renseigne* », au sens général de « *donner, fournir [...] indications, des éclaircissements* » (59,3% des collégiens) ;
- L'information permet de s' « *instruire* » (18,1%) ;
- L'information permet de « *comprendre* » (12,4%) ;
- L'information contribue à s' « *informer* » (10,2%).

Les collégiens ont en conséquence des difficultés à situer l'*évaluation de l'information* dans le champ de l'information-documentation. Les termes *évaluer* et *information*, si polysémiques, sont mis en exergue majoritairement par les collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sous l'angle de leur sens commun. Leurs conceptions de l'*évaluation de l'information* apparaissent donc éloignées du concept scientifique.

3.2.1.2. Hypothèse N°2

- « *La crédibilité des supports ou des médias joue un rôle majeur dans le jugement de confiance* »

L'*évaluation de l'information* s'inscrivant dans un contexte socio-culturel évolutif qui recouvre des conceptions et des modalités de production et de consommation des contenus culturels, nous nous devons de nous intéresser à l'influence des supports ou des médias dans le jugement de confiance des collégiens. Ainsi, la question N°8 de notre questionnaire, « *Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ?* » avait pour objectif de mieux appréhender la manière dont les élèves s'assurent de la véracité de l'information trouvée sur le web, en replaçant cette opération dans le contexte général des usages des supports et des médias.

Les données recueillies grâce à la question N°8 suggèrent que les collégiens attestent de la véracité de l'information en ayant recours pour 80% d'entre eux à l'utilisation de divers

moyens de communication comme la télévision, la radio ou les journaux. En revanche, ils ne se réfèrent qu'à 32% aux supports traditionnels imprimés. La crédibilité des supports imprimés ne semble pas jouer un rôle majeur dans le jugement de confiance des collégiens contrairement aux médias (télévision, radio et journaux) qui semblent jouer auprès de ce public un rôle de dispositif de confiance dans la société de l'information qui se développe.

La confiance apparaît dès lors comme étant un facteur susceptible d'influencer la manière dont les collégiens accèdent et s'assurent de la véracité de l'information. La confiance des collégiens repose, pour 81% d'entre eux, sur la connaissance de l'autre acquise par expérience personnelle ou par réputation (autorité cognitive parentale et/ou enseignante). Cette dimension souligne un certain renoncement au jugement et aux contrôles personnels puisque les collégiens vont accorder une autorité, s'en remettre à un tiers en lui accordant un pouvoir presque discrétionnaire. Néanmoins, la confiance demeure une attitude active non antinomique à l'évaluation de l'information qui n'est donc pas synonyme de renoncement de la vérification de la véracité de l'information.

3.2.1.3. Hypothèse N°3

- « *Les collégiens assimilent la qualité de l'information à sa quantité* »

La question N°10 « *Que fait-on pour évaluer l'information... ?* » et plus précisément la proposition N°11, « *On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée* », nous a permis de vérifier l'hypothèse N°4 soit si « *les collégiens assimilent la qualité de l'information à sa quantité* ». Notons tout d'abord que la *qualité* de l'information intéresse les trois principales facettes de la notion information (l'Information-documentation, l'information des médias ou encore l'informatique). Ainsi, la qualité est une notion primordiale dans la problématique de l'évaluation de l'information puisqu'elle concerne tous les domaines de l'information.

Les données que nous avons analysées suggèrent que l'assimilation de la qualité à la quantité de l'information est fonction du niveau scolaire des collégiens. Ainsi, les collégiens de niveau 6^{ème} semblent effectivement confondre qualité et quantité mais cette conception tend néanmoins à se minimiser en 5^{ème}, puis en 4^{ème} et davantage en 3^{ème}. Si la conception de la qualité semble différer selon le niveau scolaire, nous nous devons de souligner que la qualité de l'information demeure appréhendée comme une propriété relative à l'utilisateur puisqu'elle est intimement liée à la pertinence mais également à la satisfaction d'un besoin informationnel.

3.2.1.4. Hypothèse N°4

- « *Les collégiens ont une méconnaissance du rôle pédagogique et des compétences spécifiques du professeur documentaliste* »

La question N°11 de notre questionnaire qui ne se concentre pas spécifiquement sur les modalités d'évaluation de l'information des collégiens se proposait de vérifier si ces derniers identifiaient parmi les 12 professeurs cités, celui qui, de par son expertise, peut leur apprendre à évaluer l'information. Ainsi, les données extraites nous permettent d'infirmer l'hypothèse N°4. En effet, nous remarquons que le professeur documentaliste recueille un taux maximal de 89% correspondant à une réponse affirmative à la question « *Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ?* ». Notons néanmoins que ce taux est talonné de près par le taux relatif au professeur de technologie (80%). Le professeur documentaliste se trouve en effet en concurrence avec ce dernier puisque l'usage des outils numériques se trouve généralisée dans l'enseignement de la technologie, outils numériques que le professeur documentaliste peut également prendre comme objet d'étude au cours des séances pédagogiques en Information-documentation. Remarquons que ce résultat est à mettre en perspective avec le biais de désirabilité sociale³⁶² qui relève dans le cas présent de la présence de l'enquêteur qui rappelons-le est professeur documentaliste et s'est présenté comme tel. Ces résultats nous obligent à infirmer l'hypothèse N°5 et à indiquer que les collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, soulignent le rôle pédagogique du professeur documentaliste et son expertise dans l'enseignement de l'évaluation de l'information.

3.2.2. Les hypothèses relatives aux pratiques de l'évaluation de l'information

3.2.2.1. Hypothèse N°5

- « *Les collégiens accordent une grande confiance aux informations disponibles sur le Web* »

La notion de *confiance* est, dans le cadre informationnel actuel, au fondement de nombreuses pratiques sur le Web. Ainsi, s'intéresser à la confiance que les collégiens accordent aux informations disponibles en ligne nous paraissait primordial.

Notons que 68% des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, accordent une confiance moyenne aux informations disponibles en ligne mais seulement 22% d'entre eux accordent une confiance

³⁶² Le biais de désirabilité sociale sera explicité au sein de la partie « 3.3.2. Les biais et les limites de la recherche ».

totale à ces informations. Ainsi, l'hypothèse N°5 est invalidée. Soulignons toutefois que ce sont les collégiens de genre masculin qui ont tendance à accorder une confiance totale aux informations disponibles en ligne. Ils sont ainsi 12,6% à relever de la catégorisation « *confiance totale* » contre 8,9% pour leurs homologues de genre féminin.

De plus, nous avons pu mettre en évidence les modalités et les facteurs susceptibles d'influencer la confiance des collégiens. Les énoncés langagiers recueillies à la question N°4 nous ont permis d'identifier diverses variables de confiance qui se répartissent en trois catégories :

- Les variables liées à l'*information* (catégorisations « *présence d'informations erronées* » et « *prédominance de « bonnes » informations* »),
- Les variables liées à la *source* (catégorisation « *influence de la source* »),
- Les variables liées à l'*usager* (catégorisations « *apport d'aide au travail scolaire* », « *facilité et rapidité d'utilisation* », « *dépendance au besoin informationnel* » et « *exhaustivité des résultats* »).

Cette typologie des variables englobe les déterminants de la confiance des collégiens dans le contexte de la recherche d'informations disponibles en ligne. La confiance se révèle être la pierre angulaire de l'*évaluation de l'information* et peut se définir comme l'attente des collégiens que les informations disponibles en ligne ne soient pas erronées. Rappelons enfin que la confiance relève par conséquent d'une attente et est partie intégrante de la conceptualisation de la confiance des collégiens.

3.2.2.2. Hypothèses N°6, N°7, N°8 et N°9

- « *Les collégiens ont le sentiment d'évaluer l'information lors de leurs recherches* »
- « *L'évaluation de l'information est une pratique peu développée chez les collégiens* »
- « *L'évaluation de l'information est perçue différemment selon le niveau scolaire* »
- « *L'évaluation de l'information diffère selon le genre* »

La question N°5 de notre questionnaire d'investigation, « *Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ?* », nous permet de vérifier quatre de nos hypothèses (les hypothèses N°6, N°7, N°8 et N°9).

Ainsi, 53,3% des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, considèrent évaluer l'information disponible en ligne contre 46,7% qui ne considèrent pas y avoir recourt. Nous pouvons donc

valider l'hypothèse N°6 et affirmer que « *les collégiens ont le sentiment d'évaluer l'information lors de leurs recherches* ».

L'analyse des énoncés langagiers des élèves recueillis à la question « *Comment t'y prends-tu ?* » a permis d'identifier sept principales modalités d'évaluation de l'information des collégiens :

- « *Comparaison de plusieurs sites internet* »,
- « *Compréhension des informations lues* »,
- « *Lecture et repérage des informations* »,
- « *Comparaison avec des documents imprimés* »,
- « *Identification de la source de l'information* »,
- « *Repérage de la mise en forme de l'information* »,
- « *Ne sais pas / pas de réponse* ».

Nous remarquons donc que les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, sont assez diversifiées, nous permettant par là-même d'infirmer l'hypothèse N°7 et d'indiquer que l'évaluation de l'information semble être assez développée chez les collégiens.

Les résultats obtenus à la question N°5 montrent que le niveau scolaire influe inexorablement sur les modalités d'évaluation de l'information des collégiens tout comme leur genre. Néanmoins, nous soulignons que le genre n'influe pas sur la modalité « *identification de la source de l'information* » qui enregistre un taux identique de 50% pour le genre masculin et féminin. En conséquence, nous validons les hypothèses N°8 et N°9 et affirmons que l'évaluation de l'information diffère selon le niveau scolaire et le genre des collégiens.

3.2.2.3. Hypothèse N°10

- « *Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les enjeux liés à l'évaluation de l'information* »

Les résultats obtenus à la question N°6, « *A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur internet ?* », nous permettent de vérifier notre 10^{ème} hypothèse puisqu'elle invite les collégiens à s'épancher sur l'utilité, de leur point de vue, de l'évaluation de l'information publiée et disponible en ligne. Ainsi, nous avons pu identifier cinq catégorisations principales à partir de l'analyse de nombreux énoncés langagiers :

- « *Comprendre l'information* »,

- « Vérifier la véracité de l'information »,
- « Vérifier si l'on répond à son besoin d'information »,
- « Ne pas être manipulé »,
- « Trouver la « bonne » information ».

Notons qu'une grande majorité des collégiens soit 42% invoquent la véracité de l'information comme principal objectif de l'évaluation de l'information. Toutefois, 29% des collégiens ne sont pas en mesure ou ne perçoivent pas d'utilité au processus d'évaluation de l'information. Les catégorisations « comprendre l'information », « ne pas être manipulé » et « vérifier si l'on répond à son besoin informationnel » sont peu plébiscitées et totalisent un taux de 7%. Ainsi, évaluer l'information disponible en ligne relève de diverses finalités qui diffèrent selon le niveau scolaire des collégiens. Les collégiens de la 6^{ème} à la 3^{ème} soulignent que la finalité de l'évaluation de l'information consiste à « vérifier la véracité de l'information » ou « trouver la « bonne » réponse ». Notons enfin que bon nombre d'entre eux se trouvent dans l'incapacité d'apporter une réponse. En conséquence, « les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les enjeux liés à l'évaluation de l'information ».

3.2.2.4. Hypothèse N°11

- « Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les risques liés à l'absence d'évaluation de l'information »

L'examen des réponses recueillies à la question N°7, « A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? », montre que 53,8% déclarent percevoir des risques contre 46,2% qui affirment le contraire. Les risques principaux invoqués par les enquêtés relèvent, d'après leurs énoncés langagiers, des catégorisations suivantes :

- « Etre confronté à de fausses informations »,
- « Ne pas pouvoir juger de la véracité de l'information »,
- « Incompréhension de l'information »,
- « Endommager la fiabilité technique »,
- « Ne pas répondre à son besoin informationnel »,
- « Etre confronté à des informations de faible qualité »,
- « Etre manipulé ».

Cependant, le principal risque lié à l'absence d'évaluation de l'information et plébiscité par les collégiens est la « confront[ation] à de fausses informations ». Si les risques mis en exergue

diffèrent selon les niveaux scolaires des collégiens et sont tributaires du genre, nous pouvons néanmoins infirmer l'hypothèse N°10. Les collégiens sont en effet capables d'explicitier les risques liés à l'absence d'évaluation de l'information.

3.2.2.5. Hypothèse N°12

- « *L'évaluation de l'information est davantage sollicitée par les collégiens pour les recherches scolaires* » »

La question N°9, « *Quand évalues-tu l'information ?* », donne un aperçu des familles de situations au cours desquelles les collégiens sont amenés à évaluer l'information. Ainsi, les données recueillies à cette question montrent que 91% des collégiens évaluent l'information majoritairement dans une optique de « *travail scolaire* ». L'information d'actualité et les sujets de recherche personnels font également l'objet d'une évaluation de l'information mais dans une moindre mesure puisque nous recensons des taux atteignant respectivement 57% et 41%. En conséquence, nous validons l'hypothèse N°12 et nous retenons que « *l'évaluation de l'information est davantage sollicitée par les collégiens pour les recherches scolaires* ».

3.2.2.6. Hypothèses N°13 et N°14

- « *Les collégiens ne prennent pas en compte la qualité et la fiabilité de l'information trouvée sur le Web* »
- « *Les collégiens négligent les critères d'autorité, de pertinence et de crédibilité inhérents à l'évaluation de l'information* »

La question N°10 occupe, comme nous avons souligné au sein du cadre méthodologique, une place primordiale au sein du questionnaire d'investigation des conceptions et des pratiques de l'évaluation de l'information. Les diverses propositions de la question « *Que fait-on pour évaluer l'information... ?* » se réfèrent selon les cas à la *crédibilité*, à la *pertinence*, à la *qualité* ou à l'*autorité*. Ces diverses propositions nous permettent de vérifier les hypothèses N°13 et N°14.

Seule la proposition N°3 de la question N°10, « *On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps* », se réfère à la *qualité* de l'information. Ainsi, la *qualité* rassemble un taux de 50%, tous niveaux confondus, de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

L'autorité relève des propositions N°1 « *On repère le ou les auteurs de l'information* », N°4 « *On vérifie que le nom du site internet est sérieux* », et N°13 « *On s'assure que l'auteur*

de l'information est expert dans son domaine ». Ces propositions recueillent respectivement 43%, 64% et 41% soit un taux moyen de 49%.

La *pertinence* relève de trois propositions soit les propositions N°5 « On vérifie que l'information est justifiée », N°6 « On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose » et N°7 « On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit ». Le taux moyen correspondant à la *pertinence* se hisse à un taux de 78%.

Enfin, la *crédibilité* se décline en *crédibilité de l'auteur* (propositions N°12 et 13) et *crédibilité de contenu* (propositions N°2, N°8, N°9, N°10 et N°14). Le taux moyen relatif à la *crédibilité de contenu* culmine à 47% contre 36% pour la *crédibilité de l'auteur*.

Ces résultats soulignent donc que les collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, accordent une plus grande importance à la *pertinence* de l'information (78%) loin devant la *qualité* de l'information (50%), l'*autorité* (49%) et enfin la *crédibilité* (41%). Les résultats contrastés ne nous permettent pas de valider de façon catégorique les hypothèses N°13 et N°14.

Enfin, nous avons élaboré, au moyen d'un tableau, une synthèse des résultats obtenus relatifs à nos hypothèses de recherche (*Tableau 112*).

	Hypothèses	Validation (✓) et/ou réfutation (✗)
N°1	« Les collégiens sont dans l'incapacité de définir l'évaluation de l'information »	✓
N°2	« La crédibilité des supports ou des médias joue un rôle majeur dans le jugement de confiance »	✓ & ✗
N°3	« Les collégiens assimilent la qualité de l'information à sa quantité »	✓
N°4	« Les collégiens ont une méconnaissance du rôle pédagogique et des compétences spécifiques du professeur documentaliste »	✗
N°5	« Les collégiens accordent une grande confiance aux informations disponibles sur le Web »	✗
N°6	« Les collégiens ont le sentiment d'évaluer l'information lors de leurs recherches »	✓
N°7	« L'évaluation de l'information est une pratique peu développée chez les collégiens »	✗
N°8	« L'évaluation de l'information est perçue différemment selon le niveau scolaire »	✓
N°9	« L'évaluation de l'information diffère selon le genre »	✓
N°10	« Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les enjeux liés à l'évaluation de l'information »	✓
N°11	« Les collégiens sont dans l'incapacité d'explicitier les risques liés à l'absence d'évaluation de l'information »	✗

N°12	« L'évaluation de l'information est davantage sollicitée par les collégiens pour les « recherches scolaires » »	✓
N°13	« Les collégiens ne prennent pas en compte la qualité et la fiabilité de l'information trouvée sur le Web »	✗
N°14	« Les collégiens négligent les critères d'autorité, de pertinence et de crédibilité inhérents à l'évaluation de l'information »	✗

Tableau 112 - Synthèse des hypothèses de recherche (validation ou réfutation).

3.3. PORTEE ET BIAIS DE LA RECHERCHE

3.3.1. La portée de la recherche

Notre enquête tente de défricher un domaine de recherche encore peu exploré. Bien que les recherches sur les représentations des élèves soient en augmentation comme en attestent les thèses de Karine Aillerie³⁶³ ou Anne Cordier³⁶⁴, les conceptions et les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens n'ont pas été spécifiquement étudiées auprès du public collégien. Conséquemment, nous espérons que ce mémoire de recherche permettra une meilleure compréhension des pratiques des élèves, en l'occurrence une meilleure compréhension de ce qui guide leurs pratiques d'évaluation de l'information pour des notions à mettre au programme des séances pédagogiques en Information-documentation à destination des élèves. Du point de vue didactique, elle contribuera, nous l'espérons, à enrichir les pratiques des professeurs documentalistes, notamment celles et ceux exerçant dans les collèges, en leur offrant des pistes d'intervention.

En considérant les dispositions méthodologiques énoncées au sein de la seconde partie de ce mémoire, nous pouvons désormais identifier les limites et les biais de notre démarche de recherche.

3.3.2. Les biais et les limites de la recherche

Louise Gaudreau souligne, qu'« aucune recherche de type quantitatif n'échappe à l'influence de plusieurs facteurs qui menacent la solidité de sa démarche de preuve ou de son

³⁶³ Aillerie, Karine. Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web. In : TEL [En ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Université Paris 13 - Paris Nord, 2011, p 534. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>

³⁶⁴ Cordier, Anne. Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes. In : TEL [En ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université Charles de Gaulle - Lille III, 2011, 509 p. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637/document>

devis »³⁶⁵. Notre enquête ne se soustrait donc pas à cette influence qui engendre certaines limites inhérentes à la méthodologie. Nous tenterons de ce fait de souligner les limites de notre recherche.

Les résultats qui ont été dégagés de l'analyse des données recueillies à l'aide de notre questionnaire ne sont bien évidemment pas généralisables. Il existe plusieurs biais dans notre enquête parmi lesquels un biais de sélection. Le nombre de participants et l'échantillonnage non probabiliste ne permettent pas de généraliser à l'ensemble de la population visée à savoir les collégiens de 11 à 15 ans scolarisés dans les EPLE français.

Parmi les professeurs principaux sollicités et ayant répondu positivement à notre demande, nous remarquons que 50% le sont pour le niveau 3^{ème}, 33,3 % pour le niveau 4^{ème} et enfin 16,6 % pour le niveau 5^{ème}. Rappelons que pour le niveau 6^{ème}, nous n'avons pas eu besoin de recourir à cette démarche puisque nous pouvions directement les solliciter lors des créneaux d'enseignement de l'Information-documentation. Un pourcentage plus élevé de professeurs principaux de niveau 3^{ème} ont souhaité faire participer leurs classes à notre enquête. Cette observation traduirait un biais de motivation. En effet, ce sont les professeurs principaux les plus motivés, possiblement ceux des classes de 3^{ème}, ici dans une plus grande proportion qui seraient les plus enclins à faire participer leurs élèves à une enquête sur les représentations et les pratiques d'évaluation de l'information. Néanmoins, cela ne pourrait traduire une plus grande implication voire intérêt des élèves de ce niveau (3^{ème}) envers cette notion info-documentaire. De même, on ne peut par conséquent croire que les autres niveaux (5^{ème} et 4^{ème}) se sentent moins intéressés par l'évaluation de l'information. Mais notre recherche demeure néanmoins réaliste et représentative de l'échantillon alors spécifique de collégiens qui ont participé à notre enquête.

Un autre biais envisageable concerne les limites imputables au questionnaire de l'enquête. Malgré la validation préalable de notre instrument de collecte des données, des questions ont pu paraître ambiguës pour certains élèves. Les enquêtés ont pu ressentir une certaine confusion, incompréhension dans leur esprit. Pour atténuer ce biais et l'absence d'interactions avec les enquêtés, nous aurions pu effectuer quelques entretiens afin de faire préciser la pensée du répondant, ceci n'étant pas envisageable avec le questionnaire de l'enquête.

³⁶⁵ Gaudreau, Louise. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, 2011, p.90.

Alors même que le questionnaire s'appuie sur le cadre théorique de référence présenté dans la première partie de ce mémoire, nous ne sommes pas assurés que les questions posées interrogent toutes les représentations et les pratiques des collégiens au sujet de l'évaluation de l'information. Par surcroît, notre questionnaire ne permet pas d'identifier la source de ces représentations et pratiques d'évaluation de l'information. Cela constitue donc une limite significative dans notre analyse des résultats obtenus. De plus, l'interprétation des résultats a engendré de nouvelles interrogations, interrogations qui nécessiteraient de mener des recherches complémentaires ou supplémentaires dans le but de poursuivre et de développer les connaissances des professeurs documentalistes au sujet des représentations et pratiques des collégiens quant à l'objet de notre recherche. Nous sommes là en présence des limites imputables à notre enquête, mises en lumière par tous ces questionnements nouveaux.

Les répondants à notre questionnaire peuvent eux-mêmes être la source de biais. En effet, en psychologie, la désirabilité sociale est un biais consistant à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs³⁶⁶. Cette tendance à vouloir se présenter favorablement à autrui se caractérise par l'envie manifeste, ici du répondant, de « gagner » une évaluation positive. Ce biais de désirabilité peut être déclenché par deux facteurs³⁶⁷. Le premier concerne la nature des questions surtout lorsque les sujets de recherche sont sensibles et/ou personnels et le deuxième a trait à la présence de l'enquêteur. Ces deux facteurs ayant tendance à activer chez les répondants l'existence de normes sociales dont il s'agit de ne pas s'éloigner. Nass Clifford et ses collègues s'intéressent dans leur étude, datant de 1999, sur la désirabilité sociale relatives aux enquêtes effectuées en ligne. Cependant, il n'existe pas de nos jours de consensus sur l'effet du mode de collecte (papier ou en ligne) sur le biais de désirabilité sociale. Quand certains chercheurs considèrent que la passation sur ordinateur assure aux répondants un sentiment d'anonymat réduisant ce biais³⁶⁸, d'autres assurent que ce n'est pas le médium (papier ou écran d'ordinateur) qui engendre le biais de désirabilité sociale mais la présence même de l'enquêteur³⁶⁹. Or notre présence tout au long du processus de passation du questionnaire a sans doute pu influencer les répondants et engendrer ce biais de désirabilité sociale. Ainsi, les

³⁶⁶ Crowne, Douglas, Marlowe, David. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology* [En ligne], 1960, Vol. 24, No.4, pp. 349-354.

Disponible sur : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.491.5048&rep=rep1&type=pdf>

³⁶⁷ Nass, Clifford, Moon, Youngme, Carney, Paul. Are respondents polite to computers? Social desirability and direct responses to computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 1999, Vol. 29, No.5, pp. 1093-1110.

³⁶⁸ Martin, Christopher, Nagao, Dennis. Some effects of computerized interviewing on job applicant responses. *Journal of Applied Psychology*, 1989, Vol. 72, No.1, pp. 72-80.

³⁶⁹ Richman, Wendy, Kiesler, Sara, Weisband, Suzanne, Dragow, Fritz. A meta-analytic study of social desirability distortion in computer-administered questionnaires, traditional questionnaires, and interviews. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 84, No.5, pp. 754-775.

réponses des collégiens peuvent avoir été influencées par leur volonté consciente ou non de donner une image positive en apportant des réponses qu'ils jugent comme étant « correctes » ou « bonnes ».

De plus, le déséquilibre du nombre de classes participantes par niveau est une limite concrète de notre enquête, comme nous l'avons mentionné auparavant, mais néanmoins se justifie. En premier lieu, mentionnons la réalité du terrain et de la tâche professionnelle, de surcroît lorsque le statut est celui de fonctionnaire stagiaire, qui laisse parfois peu de temps et de place à des tâches supplémentaires. Remarquons également que nous étions tributaires de nos collègues professeurs principaux pour l'inclusion et la participation des niveaux 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} à notre enquête.

Le temps requis pour terminer l'ensemble du questionnaire, à savoir 20 minutes, peut avoir découragé certains élèves de prime abord enthousiastes à entreprendre la passation. Nous pouvons également supputer que le nombre de questions (12 questions et un volume total de 3 pages pour le questionnaire) ou leur lecture a pu décourager certains élèves, notamment les élèves de niveau 6^{ème} qui parfois manquent de fluidité dans leurs lectures et par conséquent montrent des difficultés de compréhension du texte. Ces difficultés peuvent également émaner d'élèves de niveau 5^{ème}, 4^{ème} ou même 3^{ème}.

Nos constatations montrent que l'analyse qualitative et interprétative des données peut potentiellement être source de biais. Notre positionnement de chercheur est, en effet, particulièrement délicat dans la mesure où nous pouvons voir dans certaines réponses des participants ce que nous souhaitions ou avions anticipé. L'interprétation de données qualitatives comporte inévitablement une part de subjectivité malgré notre tentative et notre volonté de minimiser ce biais supplémentaire.

3.4. PROPOSITIONS

Les résultats, obtenus grâce à notre questionnaire d'investigation des pratiques et des conceptions relatives à l'évaluation de l'information des collégiens mais également l'analyse du corpus de fiches pédagogiques, nous permettent d'esquisser quelques propositions pédagogiques et didactiques. Ces pistes, qui demeurent embryonnaires, visent à dépasser les formations procédurales afin d'appréhender la notion éminemment complexe d'*évaluation de l'information*.

<i>Propositions</i>
Définir les termes « <i>évaluer</i> » et « <i>information</i> » dans une perspective info-documentaire
« <i>ÉVALUER</i> »
<ul style="list-style-type: none">- Distinguer l'acception pédagogique du terme « <i>évaluer</i> » (conception la plus répandue) de son acception info-documentaire- Définir la notion info-documentaire « <i>évaluation</i> » en tant qu'opération consistant à déterminer s'il convient ou non de sélectionner, d'exploiter et de s'approprier une information
« <i>INFORMATION</i> »
<ul style="list-style-type: none">- Présenter l'information dans un contexte autre que pédagogique et/ou scolaire et donc d'acquisition de connaissances uniquement disciplinaires- Faire apparaître l'<i>information</i> au travers de sa relation au document, comme attachée à un support qui peut être ou non matériel<ul style="list-style-type: none">○ Indiquer que le Web est également support de l'information○ Mentionner l'information en tant que donnée informatique (data) ou donnée diégétique (fictionnelle)- Insister sur la dimension matérielle ou non, possible de l'information afin de discerner l'information numérique d'une part et sa représentation traditionnelle sous forme imprimée d'autre part- S'appesantir sur la dimension médiatique de l'information particulièrement dynamique (qui prévaut sur le Web) afin de la confronter à sa dimension documentaire statique<ul style="list-style-type: none">○ Opposer information documentaire ou journalistique et information diégétique○ Présenter l'information dans des contextes documentaire et médiatique- Mettre en exergue et hiérarchiser les critères de qualité attendus de l'information

Souligner les enjeux de la crédibilité qui se trouve au fondement même de la croyance

« CRÉDIBILITÉ » DES SUPPORTS & DES MÉDIAS

- Appréhender le Web comme un média afin de pouvoir discerner les diverses crédibilités liées au support matériel de diffusion des informations (crédibilité des blogs, crédibilité des réseaux sociaux, crédibilité des forums etc.) et par-là même spécifier les applications possibles du réseau Internet

- Congédier l'opposition entre média et Internet
- Distinguer le support imprimé du support numérique

- Souligner que la crédibilité relève à la fois de composants documentaires tels que la source, le message et le support mais également de quatre types de crédibilité : « *crédibilité présumée* », « *crédibilité réputée* », « *crédibilité de surface* » et « *crédibilité d'expérience* » (Fogg & Tseng, 1999).

- S'assurer de l'équilibre à atteindre par les collégiens dans la confiance (qui se trouve au fondement même de la crédibilité) entre l'attitude de délégation et de renoncement à interférer d'une part (prégnance de l'autorité cognitive parentale et/ou enseignante pour 81% des collégiens, tous niveaux confondus) et l'attitude de contrôle et de vigilance d'autre part

- Penser à hiérarchiser les organes d'information en fonction des garanties d'indépendance, à la fois économique et rédactionnelle qu'ils sont en mesure d'offrir (autonomie par rapport aux sources, recoupement de l'information, séparation des faits et des commentaires etc.).

CONCLUSION

Notre travail de recherche a proposé une évaluation diagnostique de la place accordée aux notions composant le champ sémantique de l'*évaluation de l'information* (*autorité, crédibilité, qualité et pertinence*) dans les programmes scolaires du collège. Ainsi, nous avons mis en exergue la place dérisoire accordée à l'*évaluation de l'information* puisque l'institution l'envisage, en effet, uniquement sous l'angle procédural. Lorsqu'un des critères relevant de cette notion info-documentaire est évoqué voire sous-entendu, il l'est exclusivement dans le cadre de l'activité de recherche d'informations sur le Web.

D'autre part, notre étude des *conceptions* mentales et des *pratiques* des collégiens relatives à l'*évaluation de l'information*, par le biais d'un questionnaire d'enquête, se proposait de fournir aux professeurs documentalistes des éléments leur permettant d'élaborer des situations d'apprentissage qui tiendraient compte de ces conceptions et pratiques mais également des obstacles que les collégiens peuvent rencontrer. L'analyse des conceptions des élèves est primordiale puisqu'elle contribue à une réorganisation ou à une modification des schèmes existants afin de faire évoluer l'apprenant vers une conception du monde plus adaptée. Les conceptions mentales s'avèrent particulièrement décisives lorsqu'il convient de déterminer des choix didactiques et de mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage. Elles constituent de véritables supports d'analyse pour orienter les choix pédagogiques essentiels à l'apprentissage au sens constructiviste. Néanmoins, les *pratiques informationnelles* de l'*évaluation de l'information* demeurent particulièrement difficiles à modéliser étant donné la diversité des critères et des pratiques de jugement de l'autorité, de la crédibilité, de la pertinence et de la qualité de l'information. Toutefois, nous avons pu mettre en exergue, dans le cadre de notre recherche, plusieurs orientations dominantes. Ainsi, les collégiens plébiscitent majoritairement les critères relevant de la pertinence loin devant les critères relevant de la qualité, de l'autorité ou encore de la crédibilité de l'information. De plus, parmi les critères de pertinence que nous avons pu relever, notons que la spécialisation ou l'accessibilité apparaissent comme étant des critères de pertinence moins primordiaux que l'utilisabilité. Les ressources disponibles sur le Web sont donc, selon les conceptions des collégiens, toujours disponibles et accessibles. La qualité de l'information sur le Web, qui demeure difficilement dissociable de l'autorité mais surtout du concept de crédibilité, arrive en deuxième position des critères les plus invoqués. Les collégiens notent ainsi que la qualité de l'information renvoie à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est assez récente. Le concept d'autorité et plus particulièrement d'autorité personnelle de l'auteur ou « *autorité*

énonciative », qui prend en compte toutes les modalités d'énonciation pour déborder le seul rôle de l'auteur, arrive en troisième position. Enfin, il apparaît également que la crédibilité de contenu a un impact plus fort que la crédibilité de l'auteur au moment d'évaluer la crédibilité d'une ressource. Les collégiens semblent néanmoins accorder plus d'importance à la rédaction du texte et à sa mise en forme qu'à la « *fraîcheur de l'information* » ou encore à la crédibilité d'ensemble du document au plan de son contenu (structuration et organisation). Les élèves semblent ainsi être davantage sensibles à la crédibilité de présentation ou de surface.

Ce mémoire, qui s'est efforcé, à distinguer au plan théorique et méthodologique les critères de crédibilité, de pertinence, de qualité et d'autorité souligne donc que ces notions info-documentaires ne sont pas invoquées dans une même proportion dans les pratiques informationnelles des collégiens même si elles se révèlent être particulièrement imbriquées.

Si certains critères relevant de l'évaluation de l'information peuvent faire l'objet d'un enseignement d'autres en revanche ne le peuvent pas étant donné l'immense variabilité des situations et des besoins. Néanmoins, il convient d'élaborer une distinction entre les notions de crédibilité, de pertinence, d'autorité et de qualité auxquels les programmes scolaires accordent peu de place comme nous avons pu le souligner dans le cadre théorique.

Or, l'*évaluation de l'information* est porteuse de multiples enjeux parmi lesquels l'enjeu éducatif majeur. C'est à ce stade que le concept de transposition didactique ou didactisation peut intervenir. Notre étude souhaitait contribuer au chantier didactique de l'Information-documentation et se proposait de mettre en exergue les conceptions des collégiens afin d'engager un processus de didactisation de la notion *évaluation de l'information* qui tiennent également compte de ces dernières. Les conceptions des collégiens qui peuvent différer selon leur niveau scolaire fournissent en effet un cadre à la réflexivité relative au processus de transposition didactique de l'*évaluation de l'information* et *in fine* à son appropriation par les apprenants. C'est dans cette perspective que nous avons fourni des pistes et des propositions pouvant aboutir à une didactisation de cette notion info-documentaire, préalable nécessaire à l'élaboration de séances pédagogiques ou d'une progression de niveau collège, de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

La conception de situations d'enseignement-apprentissage relevant de la démarche de « *situation-problème* » et où l'*évaluation de l'information* constitue un objet d'étude à part entière semble essentielle afin de confronter l'apprenant à ses propres conceptions et obstacles cognitifs. La centration sur les conceptions des élèves de l'*évaluation de l'information* vise

également à congédier la transposition didactique des seuls savoirs savants et contribue à la réflexion sur les savoirs scolaires de l'Information-documentation.

L'*évaluation de l'information* n'est en rien une opération technique, ni même strictement documentaire mais constitue une opération complexe et éminemment subtile. Les finalités de la formation des élèves à l'*évaluation de l'information* relèvent de « *la construction de [l'] autonomie de jugement, de [la] pensée critique et de la culture du doute* »³⁷⁰. Ces dernières sont indissociables des finalités éducatives imputables à l'Ecole. Mais si le rôle de l'Ecole est primordial, celui du professeur documentaliste demeure incontournable.

³⁷⁰ Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions, 2012, 222 p.

BIBLIOGRAPHIE

- *Sciences de l'éducation*

- *Ouvrages généraux*

Arsac, Gilbert, Develay, Michel, Tiberghien, Andrée. *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*. Villeurbanne : IREM de Lyon, 1989, 93 p.

Astolfi, Jean-Pierre, Develay, Michel. *La didactique des sciences*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989, 128 p.

Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique Vrin, 1967, 257 p.

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France. 2007, 304 p.

Berbaum, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF, 1998, 191 p.

Brousseau, Guy. *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage, 1998.

Champy, Philippe, Etévé, Christiane. « Didactique ». In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, 1097 p.

Chevallard, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 1985, 126 p.

Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle, Lahanier-Reuter, Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Broeck, 2013, 300 p.

Develay, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 1992.

Gaudreau, Louise. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, 2011, 297 p.

Giordan, André, De Vecchi, Gérard. *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1987, 212 p.

Johsua, Samuel. « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? ». In : Raisky Claude et Caillot Michel (dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Paris : De Boeck Université, 1996, pp. 62-73.

Kuhn, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1970.

Martinand, Jean-Louis. « Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles : deux études de cas ». In : Berdnarz, Nadine, Garnier, Catherine. *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. CIRADE, Ottawa, 1989.

Piaget, Jean. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, 1948.

Perrenoud, Philippe. « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In : Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993, pp. 61-76.

Raisky, Claude, Caillot, Michel. *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fondateurs*. Paris : De Boeck Université, 1996, pp. 62-73.

Reuter, Yves. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université, 2007, 272 p.

Samuel, Joshua, Dupin, Jean-Jacques. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999, 422 p.

Savoie-Zajc, Lorraine. « La recherche qualitative interprétative en éducation ». In : Karsenti, Thierry et Savoie-Zajc, Lorraine (dir.). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI, 2011, pp. 123-147.

Sperber, Dan. L'étude anthropologique des représentations. In : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 115-130.

Verret, Michel. *Le temps des études : la distribution temporelle des activités des étudiants*. Lille : Atelier reproduction des thèses, tome I, 1975, 837 p.

○ *Articles scientifiques & professionnels*

Audigier, François. *Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. *Revue française de pédagogie*, n°85, 1988, pp.11-19.

Bronckart, Jean-Paul. Du statut des didactiques des matières scolaires [En ligne]. In : *Langue française*. N°82, 1989, 16 p.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6381

Brousseau, Guy. *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique* [En ligne]. Canada : Montréal, 1986, 10 p. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00516586/PDF/Obstacles_epistemologiques_conflits_socio_cognitifs_et_ingenierie_didactique89.pdf

Develay, Michel. « Origines, malentendus et spécificités de la didactique » [En ligne]. In : *Revue française de pédagogie*. Vol.120, 1997, pp. 59-66.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1156

Dumez, Hervé. « Qu'est-ce qu'une la recherche qualitative ? ». In : *Le Libellio d'Aegis* [En ligne]. Vol. 7, n°4, 2011, pp. 47-58. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-2011_-_Qu'est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol.7_nA_4.pdf

Durkheim, Emile. « Représentations individuelles et représentations collectives ». In : Les cahiers psychologie politique [En ligne]. N°8, 2006.

Disponible sur : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084>

Migne, Jean. Pédagogie et représentations. In : *Education permanente*. N°119, pp. 11-29.

Trudel, Louis, Simard, Claudine, Vonarx, Nicolas. « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? ». In : *Recherches Qualitatives ?* [En ligne]. Hors-série, n°5, 2007, pp. 38-35. Disponible sur :

http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf

Vergnaud, Gérard. « Qu'est-ce que le GRECO « Didactique » ? ». In : *Enfance* [En ligne]. Vol.38, n°2, 1985, pp. 309-310. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1985_num_38_2_2890

- **Sciences de l'Information et de la Communication**

- **Ouvrages généraux & articles scientifiques**

Barry, Carol. « User-defined relevance criteria : an exploratory study ». In : *Journal of the American Society for Information Science*. Vol.45, n°3, 1994, p. 149-159.

Boyd, Danah. « Streams of Content, Limited Attention: The Flow of Information through Social Media ». In : *Web 2.0 Expo* [En ligne]. New York. 2009. Disponible sur : <http://www.danah.org/papers/talks/Web2Expo.html>

Boubée, Nicole. Le rôle des copiers-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire [En ligne]. Communication au Colloque « L'éducation à la culture informationnelle », Lille, 2008, 14 p. Disponible sur :

<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/344161/filename/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>

Broudoux, Evelyne. « Construction de l'autorité informationnelle sur le web ». In : *Skare, Roswitha, Lund, Niels, Varheim, Andreas. A document (re)turn: Contributions from a Research Field in Transition* [En ligne]. Frankfurt : Peter Lang, 2007, 12 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document

Broudoux, Evelyne. *Editer et publier en ligne : la proximité entre amateurs et auteurs*. 2007, p. 4. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00191167/document

Bully, Philippe. « La théorie de l'information vingt ans après ». In : *Communication et langages* [En ligne]. Vol.1, n°1, 1969, pp.27-32.

Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_1_1_3708

De Rosnay, Joël. Passions sur Internet. In : *Transversales Science Culture* [En ligne]. 1996. Disponible sur : <http://www.carrefour-du-futur.com/interviews/passions-sur-internet/>

Ertzscheid, Olivier, Gallezot, Gabriel. *Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information*. Communication sans actes. X^e Colloque bilatéral franco-roumain. CIFSIC Université de Bucarest, 2003.

Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/sic_00000689/document

Fogg, B.J, Soohoo Cathy, Danielson, David. *How do people evaluate a web site's credibility? Results from a large study* [En ligne]. Stanford, California, Persuasive Technology Lab Stanford University. 2002, 105 p. Disponible sur : <http://simson.net/ref/2002/stanfordPTL.pdf>

Harrathi, Rami, Calabretto, Sylvie. « Un modèle de qualité de l'information ». In : *EGC'2006* [En ligne]. Lille, 2006, p. 299-304. Disponible sur : http://apmd.prism.uvsq.fr/Publications/Articles/Un%20modele%20de%20qualite%20de%20l%20information_Harrathi,%20Calabretto.pdf

Huyghe, François-Bernard. « Qu'est-ce que s'informer ? ». In : *La lettre Sentinel* [En ligne]. N°32, 2006. Disponible sur : http://huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957

Ihadjadene, Madjid, Chaudiron, Stéphane. « Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? ». In : *Evolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents, GRESEC* [En ligne]. 2009, 11 p. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468728/document>

Latour, Bruno. « Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales ». In : *Bulletin des Bibliothèques de France*. N°1, 2011, p. 34-36. Disponible sur : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-01-0034-007>

Le Deuff, Olivier. Culture de l'information et web 2.0. « Quelles formations pour les jeunes générations ». In : *Doctoriales du GRC TIC & Sociétés* [En ligne]. Marne-la-Vallée. 2007, 8 p. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00140079/document

Martin, Aurélien, Perret, Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année de LLCE en début d'année*. Université de Bourgogne : CIPE, 2009. Disponible sur : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/48093-methodes-de-recherche-documentaire-des-etudiants-de-premiere-annee-de-llce-en-debut-d-annee.pdf>

Metzger, Miriam. « Making sense of credibility on the web: Models for evaluating online information and recommendations for future research ». In : *Journal of the American Society for Information Science and Technology* [En ligne]. Vol.58, 2007, pp. 2078-2091. Disponible sur : http://ischools.org/conference08/pc/WC17_iconf08.pdf

O'Reilly, Tim. « What is Web 2.0 ». In : *Oreilly.com* [En ligne]. 2005. Disponible sur : <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Perriault, Jacques. « Historique de la notion de réseau ». In : *Actes du colloque L'éducation et ses réseaux*, 2001.

Pickard, Alison Jane, Gannon-Leary, Pat, Coventry, Lynne. *User's trust in information resources in the Web environment: a statut report* [En ligne]. Northumbria University, JISC (Joint Information Systems Committee), 2010.

Disponible sur : http://repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

Rieh, Soo Young, Belkin, Nicholas. « Understanding Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the WWW ». In : *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the American Society for Information Science*. 1998. p. 279-289. Disponible sur : <http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/asis98.pdf>

Rouet, Jean-François, Tricot, André. Chercher de l'information dans un hypertexte : vers un modèle des processus cognitifs. In : *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques* [En ligne]. Paris : Hermès, 1998, pp. 57-74. Disponible à l'adresse suivante : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/RouetTricot_hypermedias.pdf

Savalainen, Reijo, Kari, J. « User-defined relevance criteria in web searching ». In : *Journal of Documentation*. Vol.62, n°6, 2006, p. 685-707.

Schamber, Linda. « User's criteria for evaluation in a multimedia environment ». In : *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the American Society for Information Science*. Vol.28, Medford, NJ, Learned Information,1994, p. 126-133.

Serres, Alexandre. *Dans le labyrinthe. Evaluer l'information sur internet*. Caen : C&F, 2012, 222 p.

Serres, Alexandre. *L'évaluation de l'information à l'heure du web 2.0 : entre changement et continuité*. Communication lors de la Journée d'étude Mediadix-URFIST de Paris « Le Web 2.0 : nouveaux services ou effet de mode ? ». 2010. Disponible sur : <http://urfist.enc.sorbonne.fr/sites/default/files/Journ%C3%A9eMediadix-UrfistASerresEvaluationinformationweb20.pdf>

Simonnot, Brigitte. « Evaluer l'information ». In : *Documentaliste-Sciences de l'information* [En ligne]. Vol. 44, n°3. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-3-p-210.htm>

URFIST Rennes. « Contexte et enjeux de l'évaluation de l'information sur Internet ». In : *Université Rennes 2* [En ligne].

Disponible sur : http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/evaluation_information_contexte

Ziming, Liu, Xiaobing, Huang. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study ». In : *The International Information & Library Review* [En ligne]. Vol.37, n°2, 2005, p.99-106.

Disponible sur : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1057231705000299>

- **Thèses**

Aillerie, Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*. In : *TEL* [En ligne]. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la

Communication. Paris : Université Paris 13 - Paris Nord, 2011, 534 p. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/document>

- **L'Information-documentation**

- **Ouvrages généraux**

Otlet, Paul. *Traité de documentation : le livre sur le livre. Théorie et pratique*. Bruxelles : Editions Mundaneum, 1934.

- **Articles & ressources professionnelles**

APDEN. « Pertinence ». In : *Wikinotions infodoc* [En ligne]. Mis à jour le 21 octobre 2015. Disponible sur : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Pertinence>

Cognard, Odile. « Représentations des élèves de l'Internet. Enquête sur les conceptions de l'internet pour les élèves de deux lycées chalonnais ». In : *Académie de Dijon* [En ligne]. 2013. Disponible sur : <http://cdi.ac-dijon.fr/spip.php?article333>

Bousquet, Aline, Carbillet, Marion, Mulot, Hélène, Nallathamby, Marie. *Education aux médias et à l'information : comprendre, critiquer, créer dans le monde numérique : collège*. Chambéry : Génération 5, 2014, 220 p.

Duplessis, Pascal, Ballarini-Santonocito, Ivana. « Evaluation de l'information ». Petit dictionnaire des concepts info-documentaire : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes. In : *SavoirsCDI* [En ligne]. Paris : CNDP, 2007. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires.html>

Duplessis, Pascal. « Les savoirs info-documentaires repérables dans le Socle commun de compétences et de connaissances selon les trois objectifs de l'éducation à l'information (les 3T) ». In : *Les trois couronnes* [En ligne]. 2007. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-objectifs-info-documentaires-reperables-dans-le-socle-commun-2006>

Duplessis, Pascal. « Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information. 2008. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-des-eleves-au-centre-de-la-didactique-de-l-information>

Duplessis, Pascal et al. « Les conceptions de la notion d'information au collège : enquête auprès de collégiens de l'académie de Nantes (2008-2009) ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. 2009. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-conceptions-de-la-notion-d-information-au-college>

Duplessis, Pascal et al. « Comment les élèves se représentent-ils les notions info-documentaires ? Banque d'énoncés langagiers d'élèves de la 6^{ème} à la terminale ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne].

Disponible sur :

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fmfLlarX2P0J:lestroiscouronnes.esmeree.fr/chantiers/banque-d-enonces-langagiers-d-eleves-de-la-6eme-a-la-terminale+&cd=2&hl=fr&ct=clnk&gl=fr>

Duplessis, Pascal. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique. In : *Les Trois couronnes* [En ligne]. Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? 2007. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>

Duplessis, Pascal. « La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire ». In : *Les trois couronnes* [En ligne]. 2010, 17 p. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/uploads/Livre%20bleu%202011/Duplessis%20Livre%20bleu%20texte%20v4%202015-08-03.pdf>

Duplessis, Pascal. « 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 ». In : *Médiadoc*. 2006, pp. 19-28.

Duplessis, Pascal. « La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire ». In : *Les Trois Couronnes* [En ligne]. 2010. Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>

Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent... ». Diaporama de la conférence. 10^{ème} Congrès de la FADBEN. 9, 10, 11 octobre 2015, Limoges. In : *Les Trois Couronnes*.

Disponible sur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/et-pourtant-ils-enseignent-diaporama-de-la-conference-10e-congres-de-la-fadben-2015>

Duplessis, Pascal. « Et pourtant, ils enseignent...Le « curriculum réalisé » de l'Information-documentation ». Communication au 10^{ème} Congrès de la FADBEN. Octobre 2015. En cours de publication.

Information documentation : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la troisième. Mont-Saint-Aignan : CRDP Rouen, 2007, 305 p.

Le Deuff, Olivier. Culture de l'information et web 2.0. « Quelles formations pour les jeunes générations ». In : *Doctoriales du GRC TIC & Sociétés* [En ligne]. Marne-la-Vallée. 2007, p. 3. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00140079/document

Serres, Alexandre. « Réflexions sur le I de l'EMI ». In : *Mediadoc* [En ligne]. 2014, p. 2-5. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01179987/document

- **Sciences du langage**

Armengaud, Françoise. *La pragmatique*. Paris : Presses universitaires de France, 2007, 128 p.

- **Psychologie cognitive**

Doron, Roland, Parot, Françoise. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France, 2003, 761 p.

Hovland, Carl, Janis, Irving, Kelley, Harold. *Communication and persuasion, psychological studies of opinion change*. US : Yale University Press. 1953, 315 p.

Launay, Michel. *Psychologie cognitive*. Paris : Hachette supérieur, 2004, 240 p.

- **Philosophie**

Descartes, René. *La recherche de la vérité par la lumière naturelle*. Paris : Presses Universitaires de France, 2009, 242 p.

Levy, Pierre. *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : La Découverte, 1990, 234 p.

Serres, Michel. *Hominescence*. Editions Le Pommier. 2001, 339 p.

Le Monde. « Je suis un philosophe qui écrit des romans ». In : *Lemonde.fr* [En ligne]. 2010. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/livres/article/2010/10/11/umberto-eco-je-suis-un-philosophe-qui-ecrit-des-romans_1423637_3260.html

- **Ressources institutionnelles**

Ministère de l'Éducation nationale. « Brevet informatique et internet. Compétence 4 du socle commun. ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2011. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>.

Ministère de l'Éducation nationale. « Repères pour ma mise en œuvre du parcours de formation à la culture de l'information ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2010, p. 1. Disponible sur : http://media.eduscol.education.fr/file/Pacifi/85/4/Reperes_Pacifi_157854.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Filles et garçons : sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* [En ligne]. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, mars 2012, 36 p. Disponible sur : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/77/4/FetG_2015_407774.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. « L'EMI et les nouveaux programmes. L'éducation aux médias et à l'information de la 5^{ème} à la 3^{ème} ». In : *Eduscol* [En ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid98422/1-education-aux-medias-et-a-l-information-et-les-nouveaux-programmes-cycle-4.html#lien0>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche. « La réforme du collège en 10 points ». In : *Eduscol* [En ligne]. 2016. Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf

- **Dictionnaires**

Legendre, Rénald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, 2005, 1554 p.

Le Petit Robert. Paris : Le Robert VUEF, 2002.

Ortigue, Edmond. « Foi ». In : *Dictionnaire de la philosophie. Encyclopaedia Universalis*. Paris : Albin Michel, 2006.

Reuter, Yves, Cohen-Azria, Cora, Daunay, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Lahanier-Reuter, Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 300 p.

Rey, Alain (dir.). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 2010.

- **Rapports**

Assouline, David. *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse* [En ligne]. Paris : Sénat, 2008, 138 p. Disponible sur : <http://www.senat.fr/rap/r08-046/r08-0461.pdf>

Bigot, Régis, Crouette, Patricia. *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* [En ligne]. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, 2014, 273 p. Disponible sur : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-CREDOC-diffusion-TIC-2014.pdf

Commissariat Général du Plan. *Rapport France An 2000*. Paris : Commissariat Général du Plan, 2005.

Donnat, Olivier. Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008. In : *Culture études* [En ligne]. 2008. Disponible sur : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

Réseau Information Jeunesse Bretagne. *Les jeunes bretons et leurs stratégies d'information. Synthèse des données de l'enquête observatoire*. Rennes : CRIJ Bretagne, 2013. Disponible sur : http://www.ij-bretagne.com/img_bzh/enquete2013.pdf

Woody Horton JR F. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : Unesco, Division de la société de l'information, 2007, 102 p. Disponible sur : <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020F.pdf>

- *Statistiques*

World Wide Web Foundation. « Total number of Websites ». In : *Internetlivestats.com* [En ligne]. 2016. Disponible sur : <http://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/>

TABLE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

Figure 1 - Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1986)	9
Figure 2 - Le triangle didactique de Yves Chevallard (1985)	10

SCHEMAS

Schéma 1 - La transposition didactique (Develay)	19
Schéma 2 - Les éléments constitutifs de la discipline (Develay)	21
Schéma 3 - La typologie des formes de crédibilité de Fogg & Tseng (1999)	28
Schéma 4 - Les composants de l'autorité informationnelle (selon Broudoux & Serres)	32
Schéma 5 - Typologie quadripartite des contextes (Armengaud)	38
Schéma 6 - Adaptation de la typologie quadripartite d'Armengaud aux caractéristiques principales du web et à la problématique de l'évaluation de l'information	40
Schéma 7 - Théorie de l'information (Shannon)	44
Schéma 8 - Les cinq domaines du S4C	67
Schéma 9 - Les diverses acceptions de l'information selon les domaines du S4C	69
Schéma 10 - Inscription de notre étude dans la chronologie des travaux de Pascal Duplessis	153
Schéma 11 - Importance du taux d'équipement informatique selon le niveau scolaire	166
Schéma 12 - Importance de la connectivité au réseau informatique selon le niveau scolaire	168
Schéma 13 - Importance de l'acception pédagogique de l'évaluation selon le niveau scolaire	

	171
Schéma 14 - Importance de l'acception info-documentaire de l'évaluation selon le niveau scolaire	172
Schéma 15 - Importance de la vérification des sources selon le niveau scolaire	174
Schéma 16 - Importance de la vérification des informations selon le niveau scolaire	175
Schéma 17 - Importance de la vérification de la véracité ou de l'inexactitude de l'information selon le niveau scolaire	175
Schéma 18 - Importance de la vérification des sources au sein des conceptions des collégiens	175
Schéma 19 - Importance de la fonction renseigner selon le niveau scolaire	181
Schéma 20 - Importance de la fonction instruire selon le niveau scolaire	181
Schéma 21 - Importance de la fonction comprendre selon le niveau scolaire	181
Schéma 22 - Importance de la fonction informer selon le niveau scolaire	181
Schéma 23 - Importance de la perception des risques liés à la non évaluation de l'information selon le niveau scolaire	213
Schéma 24 - Importance liée à l'usage d'un seul site web dans l'optique d'effectuer une comparaison	230
Schéma 25 - Importance liée à l'usage de 2 à 5 sites web dans l'optique d'effectuer une comparaison	230
Schéma 26 - Importance liée à l'usage de 5 à 10 sites web dans l'optique d'effectuer une comparaison	231
Schéma 27 - Importance accordée à l'identification de l'auteur de l'information	249
Schéma 28 - Importance accordée au repérage et à la lecture du titre de la page internet visitée	251
Schéma 29 - Importance accordée à une information à jour, encore valable et dont la date de publication est récente	253

Schéma 30 - Importance accordée au nom du site internet	255
Schéma 31 - Importance accordée à la justification de l'information	256
Schéma 32 - Importance accordée à la pertinence de l'information relative au thème	258
Schéma 33 - Importance accordée à la pertinence de la ressource	260
Schéma 34 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document	261
Schéma 35 - Importance accordée à la fraîcheur de l'information	263
Schéma 36 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document	265
Schéma 37 - Importance accordée à la quantité de l'information	266
Schéma 38 - Importance accordée aux intentions de l'auteur	268
Schéma 39 - Importance accordée à l'expertise de l'auteur	269
Schéma 40 - Importance accordée à la crédibilité d'ensemble du document	271
Schéma 41 - Classement des critères invoqués dans les conceptions des collégiens par ordre d'importance	272
Schéma 42 - Le champ notionnel du domaine « Évaluation de l'information »	293

<i>TABLEAUX</i>

Tableau 1 - Les six compétences relevant de l'évaluation de l'information (Serres)	48
Tableau 2 - Recherche d'occurrences au sein du S4C	68
Tableau 3 - Recherche d'occurrences au sein des programmes disciplinaires	75
Tableau 4 - Les hypothèses de recherche	76
Tableau 5 - Enjeux sous-jacents et notions invoquées pour chacune des propositions de la question N°10	89
Tableau 6 - Nombre et genre des participants au 1 ^{er} test de validation (version N°1 et version N°2)	89

Tableau 7 - Les cinq phases de la 1 ^{ère} étape de validation du questionnaire de l'enquête	90
Tableau 8 - Nombre et genre des participants au cours du 2 nd test de validation du questionnaire	90
Tableau 9 - Nombre et pourcentage des enquêtés selon le niveau scolaire	95
Tableau 10 - Nombre et pourcentage des enquêtés selon le genre	95
Tableau 11 - Catégories établies et utilisées pour coder les réponses à la question N°3	99
Tableau 12 - Répartition des réponses à la question N°1 selon le niveau scolaire	101
Tableau 13 - Répartition des réponses à la question N°2 selon le niveau scolaire	101
Tableau 14 - Nombre de réponses recueillies à la question N°3 selon le niveau scolaire	103
Tableau 15 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (terme « évaluer »)	103
Tableau 16 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (terme « évaluer »)	104
Tableau 17 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (terme « information »)	104
Tableau 18 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (terme « information »)	106
Tableau 19 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3 (« Deux exemples d'information »)	106
Tableau 20 - Répartition des réponses à la question N°3 selon le niveau scolaire (« Deux exemples d'information »)	108
Tableau 21 - Répartition des réponses recueillies à la question N°4 selon le niveau scolaire (échelle de confiance)	108
Tableau 22 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°4 (explicitation du choix)	109
Tableau 23 - Répartition des réponses à la question N°4 selon le niveau scolaire (explicitation du choix)	110

Tableau 24 - Répartition des réponses à la question N°5 selon le niveau scolaire	111
Tableau 25 - Nombre de réponses recueillies (Nb et %) à la question N°5 selon le niveau scolaire	112
Tableau 26 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés à la question N°5	113
Tableau 27 - Répartition des réponses recueillies à la question N°5 selon le niveau scolaire	114
Tableau 28 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°6	115
Tableau 29 - Nombre de réponses recueillies à la question N°6 selon le niveau scolaire	116
Tableau 30 - Nombre de réponses recueillies à la question N°7 selon le niveau scolaire	117
Tableau 31 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°7	117
Tableau 32 - Nombre de réponses recueillies à la question N°7 selon le niveau scolaire	119
Tableau 33 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°1)	120
Tableau 34 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°2)	120
Tableau 35 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°3)	121
Tableau 36 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°8 (Proposition N°3)	122
Tableau 37 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Nombre de sites)	123
Tableau 38 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°4)	123
Tableau 39 - Nombre de réponses recueillies à la question N°8 selon le niveau scolaire (Proposition N°5)	124

Tableau 40 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°1)	125
Tableau 41 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°2)	126
Tableau 42 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°3)	127
Tableau 43 - Nombre de réponses recueillies à la question N°9 selon le niveau scolaire (Proposition N°4)	128
Tableau 44 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°9 (« Autre »)	128
Tableau 45 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°1)	129
Tableau 46 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°2)	130
Tableau 47 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°3)	131
Tableau 48 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°4)	132
Tableau 49 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°5)	132
Tableau 50 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°6)	133
Tableau 51 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°7)	134
Tableau 52 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°8)	134
Tableau 53 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°9)	135

Tableau 54 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°10)	136
Tableau 55 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°11)	137
Tableau 56 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°12)	137
Tableau 57 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°13)	138
Tableau 58 - Nombre de réponses recueillies à la question N°10 selon le niveau scolaire (Proposition N°14)	139
Tableau 59 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°1)	140
Tableau 60 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°2)	141
Tableau 61 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°3)	142
Tableau 62 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°4)	143
Tableau 63 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°5)	143
Tableau 64 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°6)	144
Tableau 65 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°7)	145
Tableau 66 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°8)	146
Tableau 67 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°9)	147

Tableau 68 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°10)	148
Tableau 69 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°11)	148
Tableau 70 - Nombre de réponses recueillies à la question N°11 selon le niveau scolaire (Proposition N°12)	149
Tableau 71 - Répartition des fiches (Nb et %) selon la plateforme de publication	154
Tableau 72 - Nombre et pourcentage de fiches identifiées selon l'Académie d'origine	155
Tableau 73 - Nombre de fiches identifiées selon le type de l'EPL	155
Tableau 74 - Nombre de fiches identifiées selon le niveau scolaire	155
Tableau 75 - Nombre et pourcentage de fiches identifiées selon l'année de leur publication	156
Tableau 76 - Nombre de notions visées par fiche pédagogique	156
Tableau 77 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant une seule notion	156
Tableau 78 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant deux notions	156
Tableau 79 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant trois notions	157
Tableau 80 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant quatre notions	157
Tableau 81 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques visant cinq notions	157
Tableau 82 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques abordant les notions génériques repérées	157
Tableau 83 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de l'évaluation de l'information abordées	158
Tableau 84 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de l'infopollution	158
Tableau 85 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques de la source	159

Tableau 86 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon les notions spécifiques d'auteur	159
Tableau 87 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon la notion spécifique de site Web	159
Tableau 88 - Nombre et pourcentage de fiches pédagogiques selon la notion générique d'URL	160
Tableau 89 - Liste des autres notions abordées au sein du corpus de fiches pédagogiques	160
Tableau 90 - Catégorisation des autres notions génériques et spécifiques abordées au sein du corpus de fiches pédagogiques	161
Tableau 91 - Répartition des fiches pédagogiques en nombre et en pourcentage en fonction de la méthode pédagogique usitée (tous niveaux et collège uniquement)	162
Tableau 92 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la question N°3	169
Tableau 93 - Classement des énoncés langagiers selon les deux champs identifiés	169
Tableau 94 - Catégorisation de l'échelle de confiance proposée à la question N°4	186
Tableau 95 - Les trois variables de confiance identifiées à partir des catégorisations établies	193
Tableau 96 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'information	196
Tableau 97 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'utilisateur	196
Tableau 98 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à la source	196
Tableau 99 - Variation des pourcentages relatifs aux catégorisations relevant des variables liées à l'utilisateur	201

Tableau 100 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°1	205
Tableau 101 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°7	205
Tableau 102 - Variation des pourcentages relatifs à la catégorisation N°6	206
Tableau 103 - Variation des pourcentages relatifs aux diverses catégorisations selon le genre	206
Tableau 104 - Hiérarchisation des catégorisations invoquées par les enquêtés	207
Tableau 105 - Hiérarchisation des catégorisations invoquées par les enquêtés	215
Tableau 106 - Variation des pourcentages relatifs aux diverses catégorisations selon le genre	218
Tableau 107 - Variation des pourcentages relatifs à la proposition N°1	221
Tableau 109 - Variation des pourcentages relatifs à la proposition N°4	233
Tableau 110 - Catégorisation des énoncés langagiers des enquêtés recueillis à la proposition « Autre »	244
Tableau 111 - Pourcentages moyens relatifs aux critères de crédibilité, de pertinence, de qualité et d'autorité	272
Tableau 112 - Synthèse des hypothèses de recherche (validation ou réfutation)	303

GRAPHIQUES

Graphique 1 - Taux d'équipement informatique moyen selon le niveau scolaire	165
Graphique 2 - Connectivité au réseau Internet des enquêtés (tous niveaux confondus)	166
Graphique 3 - Connectivité au réseau Internet des enquêtés selon le niveau scolaire	167
Graphique 4 - Part des catégorisations en pourcentage relevant des divers champs identifiés	170
Graphique 5 - Part des catégorisations relevant de l'acceptation pédagogique de l'évaluation	170
Graphique 6 - Part des catégorisations ne relevant pas de l'acceptation pédagogique de l'évaluation	172

Graphique 7 - Part occupée par la catégorisation N°11 (« Autre ») selon le niveau scolaire	173
Graphique 8 - Part des catégorisations relevant du champ info-documentaire ou du champ pédagogique	173
Graphique 9 - Répartition des catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le niveau scolaire	174
Graphique 10 - Taux de référence au champ info-documentaire selon le genre des enquêtés	175
Graphique 11 - Part occupée par les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le genre et le niveau scolaire	176
Graphique 12 - Part occupée par les catégorisations N°1, N°2, N°5 et N°6 selon le genre et le niveau scolaire	177
Graphique 14 - Part occupée par les catégorisations relatives à l'« information » selon le genre et le niveau	180
Graphique 15 - Répartition des catégorisations relatives à l'« information » selon le genre des enquêtés	182
Graphique 16 - Répartition des catégorisations relatives à l'« information » selon le genre et le niveau scolaire	182
Graphique 17 - Typologie des informations pouvant l'objet d'une évaluation (1 ^{er} et 2 ^{ème} exemple)	183
Graphique 18 - Répartition des enquêtés sur l'échelle de confiance	184
Graphique 19 - Répartition des enquêtés en catégories de confiance (tous niveaux)	187
Graphique 20 - Confiance accordée aux informations disponibles en ligne selon le niveau scolaire	189
Graphique 21 - Répartition des niveaux scolaires en catégories de confiance	189
Graphique 22 - Répartition de la confiance accordée selon le genre des enquêtés	190
Graphique 23 - Répartition des enquêtés sur l'échelle de confiance selon le genre	191
Graphique 24 - Répartition des enquêtés en pourcentage selon la catégorisation (tous niveaux)	

	192
Graphique 25 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés	193
Graphique 26 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 6 ^{ème}	194
Graphique 27 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 5 ^{ème}	195
Graphique 28 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 4 ^{ème}	195
Graphique 29 - Répartition des trois variables de la confiance pour le niveau 3 ^{ème}	195
Graphique 30 - Répartition des catégorisations selon le genre des enquêtés (tous niveaux)	198
Graphique 31 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire des enquêtés	199
Graphique 32 - Pourcentage d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information	200
Graphique 33 - Nombre d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information	201
Graphique 34 - Taux de réponse et d'abstention enregistrés à la question selon le niveau scolaire	202
Graphique 35 - Pourcentage d'élèves ayant le sentiment ou non d'évaluer l'information (tous niveaux)	203
Graphique 36 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire	204
Graphique 37 - Répartition des catégorisations selon le genre (tous niveaux)	205
Graphique 38 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire	206
Graphique 39 - Répartition des enquêtés en pourcentage selon les catégorisations	207
Graphique 40 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés	209
Graphique 41 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés	210
Graphique 42 - Répartition des catégorisations selon le genre des enquêtés	210
Graphique 43 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire des enquêtés	211
Graphique 44 - Risques à ne pas évaluer l'information (tous niveaux)	212
Graphique 45 - Risques à ne pas évaluer l'information selon le niveau scolaire	213
Graphique 46 - Risques à ne pas évaluer l'information selon le genre des enquêtés	214

Graphique 46 - Répartition des catégorisations (tous niveaux confondus)	216
Graphique 47 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire	217
Graphique 48 - Répartition des catégorisations selon le genre	218
Graphique 49 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire	219
Graphique 50 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°1 (tous niveaux confondus)	220
Graphique 51 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le niveau scolaire	221
Graphique 52 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre	222
Graphique 53 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre et le niveau scolaire	223
Graphique 54 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°2 (tous niveaux confondus)	224
Graphique 56 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre	225
Graphique 57 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre et le niveau scolaire	225
Graphique 58 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°3 (tous niveaux confondus)	226
Graphique 59 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le niveau scolaire	227
Graphique 60 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre	228
Graphique 61 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre et le niveau scolaire	228
Graphique 62 - Pourcentages relatifs au nombre de sites internet comparés (tous niveaux confondus)	229
Graphique 63 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés	230
Graphique 64 - Répartition des catégorisations selon le genre	231
Graphique 65 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire	232
Graphique 66 - Pourcentages de réponses « Oui » et « Non » obtenus à la proposition N°4 (tous niveaux confondus)	232

Graphique 67 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°4 selon le niveau scolaire	233
Graphique 68 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°4 selon le genre	234
Graphique 69 - Répartition des catégorisations selon le genre et le niveau scolaire	234
Graphique 70 - Taux de réponse obtenus à la proposition N°5 selon le niveau scolaire	235
Graphique 71 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 (tous niveaux confondus)	236
Graphique 72 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le niveau scolaire	237
Graphique 73 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre	237
Graphique 74 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°1 selon le genre et le niveau scolaire	238
Graphique 75 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 (tous niveaux confondus)	238
Graphique 76 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le niveau scolaire	239
Graphique 77 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre	240
Graphique 78 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°2 selon le genre et le niveau scolaire	240
Graphique 79 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 (tous niveaux confondus)	241
Graphique 80 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le niveau scolaire	242
Graphique 81 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre	242
Graphique 82 - Répartition des pourcentages obtenus à la proposition N°3 selon le genre et le niveau scolaire	243
Graphique 83 - Taux de participation et d'abstention (tous niveaux confondus)	243
Graphique 84 - Taux de participation et d'abstention enregistrés selon le niveau scolaire	244
Graphique 85 - Répartition des catégorisations relatives à la proposition « Autre »	245
Graphique 86 - Répartition des catégorisations selon le niveau scolaire des enquêtés	246
Graphique 87 - Répartition des réponses pour la proposition N°1	247
Graphique 88 - Répartition des réponses pour la proposition N°1 selon le niveau scolaire	248

Graphique 89 - Répartition des réponses pour la proposition N°1 selon le niveau scolaire	248
Graphique 90 - Répartition des réponses pour la proposition N°2	250
Graphique 91 - Répartition des réponses pour la proposition N°2 selon le niveau scolaire (regroupements par niveaux)	250
Graphique 92 - Répartition des réponses pour la proposition N°2 selon le niveau scolaire	251
Graphique 93 - Répartition des réponses pour la proposition N°3	252
Graphique 94 - Répartition des réponses pour la proposition N°3 selon le niveau scolaire	253
Graphique 95 - Répartition des réponses pour la proposition N°4	254
Graphique 96 - Répartition des réponses pour la proposition N°4 selon le niveau scolaire	254
Graphique 97 - Répartition des réponses pour la proposition N°5	255
Graphique 98 - Répartition des réponses pour la proposition N°5 selon le niveau scolaire	256
Graphique 99 - Répartition des réponses pour la proposition N°6	257
Graphique 100 - Répartition des réponses pour la proposition N°6 selon le niveau scolaire	258
Graphique 101 - Répartition des réponses pour la proposition N°7	259
Graphique 102 - Répartition des réponses pour la proposition N°7 selon le niveau scolaire	259
Graphique 103 - Répartition des réponses pour la proposition N°8	260
Graphique 104 - Répartition des réponses pour la proposition N°8 selon le niveau scolaire	261
Graphique 105 - Répartition des réponses pour la proposition N°9	262
Graphique 106 - Répartition des réponses pour la proposition N°9 selon le niveau scolaire	263
Graphique 107 - Répartition des réponses pour la proposition N°10	264
Graphique 108 - Répartition des réponses pour la proposition N°10 selon le niveau scolaire	264
Graphique 109 - Répartition des réponses pour la proposition N°11	266

Graphique 110 - Répartition des réponses pour la proposition N°11 selon le niveau scolaire	266
Graphique 111 - Répartition des réponses pour la proposition N°12	267
Graphique 112 - Répartition des réponses pour la proposition N°12 selon le niveau scolaire	267
Graphique 113 - Répartition des réponses pour la proposition N°13	268
Graphique 114 - Répartition des réponses pour la proposition N°13 selon le niveau scolaire	269
Graphique 115 - Répartition des réponses pour la proposition N°14	270
Graphique 116 - Répartition des réponses pour la proposition N°14 selon le niveau scolaire	270
Graphique 117 - Répartition des réponses obtenues aux diverses propositions (tous niveaux confondus)	273
Graphique 118 - Répartition des réponses obtenues aux propositions N°1 et N°5 (tous niveaux confondus)	273
Graphique 119 - Répartition des réponses obtenues à la proposition N°1 selon le niveau scolaire	274
Graphique 120 - Répartition des réponses obtenues à la proposition N°5 selon le niveau scolaire	274
Graphique 121 - Les 10 domaines d'enseignement de l'Information-documentation	276
Graphique 122 - Répartition des fiches pédagogiques selon la plateforme de publication	277
Graphique 123 - Nombre de séances identifiées selon l'Académie d'origine	277
Graphique 124 - Nombre de séances selon le type de l'EPL	278
Graphique 125 - Pourcentage de séances selon le type de l'EPL	278
Graphique 126 - Répartition des fiches pédagogiques selon le niveau scolaire (Collège)	279
Graphique 127 - Nombre de séances identifiées selon l'année de leur publication (Collège)	279

Graphique 128 - Répartition des séances selon l'année de publication	280
Graphique 129 - Pourcentages relatifs au nombre de notions info-documentaires visées	280
Graphique 130 - Pourcentages relatifs au nombre de notions visées selon le niveau scolaire	281
Graphique 131 - Présence de notions génériques dans les fiches pédagogiques (tous niveaux)	282
Graphique 132 - Présence de notions spécifiques de l'évaluation de l'information (tous niveaux)	282
Graphique 133 - Notions spécifiques de l'évaluation de l'information abordées selon le niveau scolaire	283
Graphique 134 - Présence de notions spécifiques de la source	284
Graphique 135 - Notions spécifiques de la source abordées selon le niveau scolaire	284
Graphique 136 - Présence de notions spécifiques de l'infopollution	285
Graphique 137 - Notions spécifiques de l'infopollution abordées selon le niveau scolaire	285
Graphique 138 - Présence de la notion spécifique de type de document	286
Graphique 139 - Notion spécifique de type de document abordée selon le niveau scolaire	286
Graphique 140 - Notion générique URL abordée selon le niveau scolaire	287
Graphique 141 - Notion spécifique de site Web abordée selon le niveau scolaire	287
Graphique 142 - Présence des notions spécifiques de la notion auteur	288
Graphique 143 - Notions génériques de la notion auteur abordées selon le niveau scolaire	288
Graphique 144 - Répartition des fiches pédagogiques par méthode (Niveau Collège)	291
Graphique 145 - Répartition des fiches pédagogiques par modèle (Niveau Collège)	291

ANNEXE N°1

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens

Fille

Garçon

Classe.....

1. As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

3. A ton avis, que signifient les termes **évaluer** et **information** ? Fais une phrase pour les définir.

Évaluer =

Information =

Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.

▪ Mon premier exemple =

.....

▪ Mon deuxième exemple =

.....

4. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure ta réponse sur cette échelle.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
(Pas du tout confiance) -----> (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

.....

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Oui Non

Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

.....

.....

.....

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.

.....

Mon exemple =

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse.

Oui Non

Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.....

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
- Si oui, combien de sites ?
- Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?
 OUI NON
- Si oui, lesquels ?
- Autre méthode :

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
- Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ?
- Autre :

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- | | | |
|--|-----|-----|
| ▪ Le professeur de technologie | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de français | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'anglais | OUI | NON |
| ▪ Le professeur documentaliste | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'espagnol | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'histoire-géographie | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT) | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'allemand | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'arts plastiques | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de mathématiques | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de sciences physiques | OUI | NON |

12. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

.....

*MERCI pour votre participation !
M^{lle} REMY – Professeure documentaliste*

ANNEXE N°2

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiensFille Garçon

Classe.....

1. As-tu un ordinateur à la maison ? *Coche ta réponse.* Oui Non 2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? *Coche ta réponse.* Oui Non 3. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? *Entoure ta réponse sur cette échelle.*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Pas du tout confiance)  (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

.....

4. A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? *Fais une phrase pour les définir.*Évaluer =Information =

- *Donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.*

Mon 1 ^{er} exemple	Mon 2 ^{ème} exemple
<div style="text-align: center;">↓</div>	<div style="text-align: center;">↓</div>

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? *Coche ta réponse.* Oui Non *Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.*

.....

.....

.....

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? *Fais une phrase puis donne un exemple.*

.....

Mon exemple =

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse.

Oui Non Lesquels ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

.....

.....

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
- Si oui, combien ?
- Tu consultes d'autres moyens d'informations (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?
OUI NON
- Si oui, lesquels ?

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
- Autre.....

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On identifie le contenu publicitaire sur la page Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On s'assure de savoir faire la différence entre la publicité et l'information sur le site internet
Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Indique-le(s)

.....

12. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

.....

MERCI pour votre participation !
M^{lle} REMY – Professeure documentaliste

ANNEXE N°3

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiensFille Garçon

Classe.....

1. As-tu un ordinateur à la maison ? *Coche ta réponse.* Oui Non 2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? *Coche ta réponse.* Oui Non 3. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? *Entoure ta réponse sur cette échelle.*

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Pas du tout confiance)  (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

.....

4. A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? *Fais une phrase pour les définir.*Évaluer =Information =

- Donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.

Mon 1 ^{er} exemple	Mon 2 ^{ème} exemple
<div style="text-align: center;">↓</div>	<div style="text-align: center;">↓</div>

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? *Coche ta réponse.* Oui Non *Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.*

.....

.....

.....

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? *Fais une phrase puis donne un exemple.*

.....

Mon exemple =

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse.

Oui Non Lesquels ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

.....

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
- Si oui, combien ?
- Tu consultes d'autres moyens d'informations (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?
- OUI NON
- Si oui, lesquels ?

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
- Autre.....

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On identifie le contenu publicitaire sur la page Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On s'assure de savoir faire la différence entre la publicité et l'information sur le site internet
- Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- | | | |
|--|-----|-----|
| ▪ Le professeur de Technologie | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Education Physique et Sportive (EPS) | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de Français | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Anglais | OUI | NON |
| ▪ Le professeur Documentaliste | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Espagnol | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Histoire-Géographie | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Allemand | OUI | NON |
| ▪ Le professeur d'Arts Plastiques | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de Mathématiques | OUI | NON |
| ▪ Le professeur de Sciences Physiques | OUI | NON |

11. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

.....

*MERCI pour votre participation !
M^{lle} REMY – Professeure documentaliste*

ANNEXE N°4

Protocole de passation

Questionnaire d'investigation des conceptions et des pratiques relatives à l'évaluation de l'information

1. Les objectifs de l'enquête

Le projet de la recherche consiste à investiguer les *conceptions* et les *pratiques* de l'*évaluation de l'information* des collégiens, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. La collecte, notamment d'énoncés langagiers des enquêtés, permettra de repérer ces conceptions et ces pratiques. La visée didactique de notre enquête est primordiale puisqu'elle consistera à inférer à partir de l'identification des pratiques et des conceptions des élèves, les obstacles endiguant l'apprentissage et/ou la construction de cette notion info-documentaire. Dès lors, il conviendra de déduire les principaux objectifs-obstacles des séquences pédagogiques info-documentaires à concevoir pour vaincre les obstacles identifiés.

2. La collecte des données

La passation du questionnaire de l'enquête devra être réalisée auprès des collégiens de novembre 2015 à fin janvier 2016. Cette passation devra suivre les règles suivantes :

- Le projet de la recherche ainsi que le questionnaire devront être présentés uniquement par le professeur documentaliste.
- Le professeur documentaliste devra se rendre au sein de la salle de classe des enquêtés et en tout début d'heure. L'enquête pourra éventuellement se dérouler au sein du Centre de Documentation et d'Information, lorsque la classe participante est présente dans ce lieu et dans le cadre unique de l'enseignement de l'Information-documentation.
- La durée approximative estimée pour répondre à l'ensemble du questionnaire est de 20 minutes. Cette durée est identique pour tous les niveaux, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Elle ne sera en aucun cas étendue selon le niveau scolaire de la classe participante. Le temps de réflexion sera par conséquent identique pour l'ensemble des enquêtés.
- Les questionnaires sont anonymés et ne font pas l'objet d'une évaluation ou d'une notation. Il conviendra d'insister sur ce point auprès des élèves en préambule de la présentation du projet de la recherche.
- Les enquêtés se doivent de répondre de façon individuelle à l'ensemble des questions.
- Les enquêtés devront rédigier, sauf le cas échéant (questions à choix multiples, exemples à fournir), leurs réponses.

A cours de la présentation du projet de la recherche auprès des élèves, le texte suivant devra être récité le plus fidèlement possible : « *Bonjour à tous. Je suis [et certain d'entre vous me connaissent déjà] Mme Remy, professeure documentaliste, présente dans le collège tous les lundis et mardi. Je viens vous voir aujourd'hui pour vous demander un petit service. Je m'intéresse à la manière dont les collégiens, c'est-à-dire vous, évaluer l'information trouvée lors de vos différentes recherches sur Internet. Pour cela, vous allez devoir répondre à un questionnaire. Le questionnaire est anonyme et il ne sert pas à vous évaluer ni à vous noter. Je vous demande donc d'être le plus sincère et honnête possible. Vous devez également répondre individuellement à toutes et je dis bien toutes les questions. Il faut respecter l'ordre des questions, c'est très important ! Vous avez 20 minutes maximum pour y répondre. Lorsque vous aurez terminé, levez la main, je viendrai alors vous voir et ramasser le questionnaire complété.* »

Le professeur documentaliste s'assurera lors de la collecte des questionnaires que ces derniers ont été scrupuleusement complétés. Il remerciera chaque élève, individuellement, après vérification et collecte du questionnaire. Enfin quand tous les questionnaires ont été récupérés, le professeur documentaliste remerciera de façon collective la classe pour sa participation.

ANNEXE N°5

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens

Fille

Garçon

Classe 6...^{année}

1. As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

3. A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir.

Évaluer = C'est ~~chercher~~ ^{trouver} en l'information, on cherche à savoir si quelque chose est vraie ou pas ^{le message est vrai}
Information = C'est quelque chose qui ~~informe~~ ^{informe} l'informé.

Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.

- Mon premier exemple = Les feuilles en papier sont faites à partir des arbres.
- Mon deuxième exemple = Le verre, c'est des grains de sable (ou pierres) fondus à une température très élevée.

4. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure ta réponse sur cette échelle.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 15 du tout confiance) (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

Je n'ai pas mis plus de 5 car il y a pas mal de choses qui sont fausses sur Internet.

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Oui Non

Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

Quand je l'évalue, c'est que l'information a été prouvée par des gens expérimentés en la matière, des scientifiques etc... Quand je ne l'évalue pas, c'est que ce n'ai pas vraiment sûr, ou que c'est des personnes non experts en la matière qui disent se qu'elles pensent.

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.

Pour voir si elle est vraie ou la contraire ; fausse.

Mon exemple =

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse.

Oui Non

Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer... *L'information n'est pas forcément vraie et n'est pas forcément fautive*

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
Si oui, combien de sites ? *Plusieurs, mais je ne compte pas*
- Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ? OUI NON
Si oui, lesquels ? *La télévision*
- Autre méthode : *Je demande à quelqu'un (en général, un adulte)*

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ? *Anglais, Savoir comment se dit des mots dans une autre langue*
- Autre :

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure la réponse pour chaque proposition.

- | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ▪ Le professeur de technologie | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de français | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'anglais | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur documentaliste | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'espagnol | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'histoire-géographie | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT) | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'allemand | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'arts plastiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de mathématiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences physiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |

12. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

Je me vois pas vraiment en quoi ça va servir, mais j'ai bien aimé quand même.

MERCI pour votre participation !
M^{me} REMY – Professeure documentaliste

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens

Fille

Garçon

Classe 5^e 8

1. As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

3. A ton avis, que signifient les termes **évaluer** et **information** ? Fais une phrase pour les définir.

Évaluer = avoir ses connaissances.....

Information - quand on veut expliquer quelque chose.....

Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.

▪ Mon premier exemple = pour avoir connaissance de quelque chose.....

▪ Mon deuxième exemple = comment s'appellent les femmes des associations.....

4. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure ta réponse sur cette échelle.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
↳ du tout confiance) -----> (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

parfois on cherche quelque chose on la trouve mais ce n'est pas toujours fiable

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Oui Non

Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

Je regarde, c'est qui qui l'a écrit, pour voir si l'information est bonne.....

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.

pour avoir de l'information est bonne.....

Mon exemple = Je fais un exposé de mon livre préféré, je trouve une information je regarde qui l'a écrit, j'ai vu un site en donc l'information est bonne

7. À ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche la réponse.

Oui Non

Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer. par exemple.....

peu parler à autre école.....

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition la réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON

Si oui, combien de sites ? deux ou trois.....

- Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?

OUI NON

Si oui, lesquels ?.....

- Autre méthode : les adultes.....

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition la réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON

Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ? sur les chirurgiens.....

- Autre :

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure la réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ▪ Le professeur de technologie | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de français | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'anglais | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur documentaliste | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'espagnol | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'histoire-géographie | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT) | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'allemand | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'arts plastiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de mathématiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences physiques | <input type="radio"/> OUI | <input checked="" type="radio"/> NON |

12. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

..... C'est bien comme ça. Ça nous aide à réfléchir. Merci.

MERCI pour votre participation !
M^{me} REMY – Professeure documentaliste

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens

Fille

Garçon

Classe... 4^e

1. As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

3. A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir.

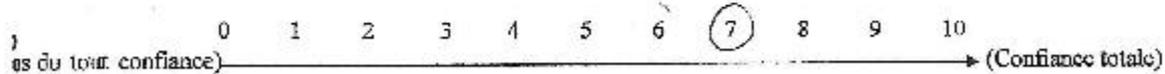
Évaluer = ... les informations avant de publier pour que le site soit sur

Information = donne des fichiers.....

Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évalués.

- Mon premier exemple = information sur pour acheter de qq doivent être évalués pour savoir si elle est sécuriser dans le paiement.....
- Mon deuxième exemple = information dans les documents.....

4. Fais-tu confiance aux informations (trouvées grâce à Internet) ? Entoure ta réponse sur cette échelle.



Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

Je met 6 car il y a des sites plus qualifiés que d'autre.....

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Oui Non

Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

Je demande à un adulte ou je compare avec les autres réponses de la recherche, je regard si l'auteur est qualifié dans son domaine et je prend un site connu.....

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.

pour avoir des vrai informations qui sont qualifiés dans leur domaine

Mon exemple = un site de vêtements qui a été par erreur peut être de l'essai

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche la réponse.

Oui Non

Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer. *manque de...*

fausse information pour un devoir ou des faux site pour acheter et dans des escroquerie

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
Si oui, combien de sites ? *5*
- Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?
 OUI NON *ça dépend*
Si oui, lesquels ? *déjà des livres*
- Autre méthode : *rien*

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ? *Cela dépend vraiment de ce que je fais*
- Autre : *regarder des recettes, des sites de voyage*

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information Oui Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée Oui Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps Oui Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose Oui Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit Oui Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité Oui Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) Oui Non JNSP
- On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée Oui Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site Oui Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine Oui Non JNSP
- On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité Oui Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- Le professeur de technologie
- Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS)
- Le professeur de français
- Le professeur d'anglais
- Le professeur documentaliste
- Le professeur d'espagnol
- Le professeur d'histoire-géographie
- Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT)
- Le professeur d'allemand
- Le professeur d'arts plastiques
- Le professeur de mathématiques
- Le professeur de sciences physiques

OUI NON
OUI NON

12. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

C'est...question...peut...être...intéressante...mais...les...question...doivent...être...équilibrées.

MERCI pour votre participation !
M^{lle} REMY - Professeure documentaliste

Questionnaire sur les pratiques d'évaluation de l'information des collégiens

Fille

Garçon

Classe 3^e...

1. As-tu un ordinateur à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

2. Peux-tu accéder facilement à Internet à la maison ? Coche ta réponse. Oui Non

3. A ton avis, que signifient les termes évaluer et information ? Fais une phrase pour les définir.

Évaluer = fait de ~~vérifier~~ contrôler une information pour la définir ^{faux ou}

Information = ~~des~~ phrases, articles ou idées affirmant un fait, ^{réel ou} ~~faux~~ ^{faux}.

Maintenant, donne deux exemples d'information qui peuvent être évaluées.

▪ Mon premier exemple = blogs

▪ Mon deuxième exemple = vidéos

4. Fais-tu confiance aux informations trouvées grâce à Internet ? Entoure ta réponse sur cette échelle.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
du pas de ta confiance) -----> (Confiance totale)

Maintenant, fais une phrase pour expliquer ton choix.

On ne peut vérifier la source et comparer ~~elle~~ une information avec d'autres pour se 'assurer de sa véracité'.

5. Penses-tu évaluer l'information lors de tes recherches ? Coche ta réponse. Oui Non

Comment t'y prends-tu ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer.

Je regarde plusieurs sites, je les compare entre eux pour vérifier si l'information est correcte.

6. A ton avis, à quoi sert-il d'évaluer l'information trouvée sur Internet ? Fais une phrase puis donne un exemple.

Éviter pas tomber sur de fausses informations.

Mon exemple = phrases ou discours de femmes ou hommes politiques, pour contester les affirmations / accusations
vérifier les dires de certains

7. A ton avis, y a-t-il des risques à ne pas évaluer l'information trouvée sur Internet ? Coche ta réponse.

Oui Non

Si oui, quels sont ces risques ? Fais une ou plusieurs phrases pour expliquer. *de faire manipuler*

8. Que fais-tu pour t'assurer qu'une information est vraie ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Tu demandes l'avis d'un adulte (parent, professeur, etc.) ? OUI NON
- Tu vérifies dans un dictionnaire ou une encyclopédie imprimés ? OUI NON
- Tu compares avec d'autres sites internet ? OUI NON
 Si oui, combien de sites ? *généralement une ou deux ou trois sur plusieurs pages*
- Tu consultes d'autres moyens d'information (télévision, radio, journaux, livres, dictionnaires) ?
OUI NON
 Si oui, lesquels ? *la radio, les journaux, les livres*
- Autre méthode :

9. Quand évalues-tu l'information ? Entoure pour chaque proposition ta réponse.

- Pour un travail scolaire (exercice, exposé, devoir maison, devoir surveillé) OUI NON
- Pour une information d'actualité OUI NON
- Pour un sujet de recherche personnel OUI NON
 Si oui, quel(s) sujet(s) de recherche ? *des informations sur des légendes... des mythes (ou des jeux vidéo)*
- Autre :

10. Que fais-t-on pour évaluer l'information... ? Entoure ta réponse pour chaque proposition.

- On repère le ou les auteurs de cette information OUI Non JNSP
- On repère et on lit le titre de la page internet visitée OUI Non JNSP
- On vérifie que la page n'a pas été mise en ligne il y a trop longtemps OUI Non JNSP
- On vérifie que le nom du site internet est sérieux OUI Non JNSP
- On vérifie que l'information est justifiée (avec des exemples, des preuves) OUI Non JNSP
- On vérifie que l'information répond à la question qu'on se pose OUI Non JNSP
- On vérifie que l'on comprend bien ce qui est écrit OUI Non JNSP
- On vérifie que l'orthographe est correcte OUI Non JNSP
- On vérifie que l'information est toujours d'actualité OUI Non JNSP
- On vérifie que le document où se trouve l'information est organisé (en parties) OUI Non JNSP
- On vérifie qu'il y a beaucoup d'informations sur la page internet visitée OUI Non JNSP
- On cherche le ou les buts que poursuivent le ou les auteurs du site OUI Non JNSP
- On s'assure que l'auteur de l'information est expert dans son domaine OUI Non JNSP
- On vérifie que l'information sur le site internet peut être distinguée de la publicité OUI Non JNSP

11. Quel(s) professeur(s) doit ou doivent t'apprendre à évaluer l'information ? Entoure la réponse pour chaque proposition.

- | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------|
| ▪ Le professeur de technologie | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'éducation physique et sportive (EPS) | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de français | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'anglais | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur documentaliste | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'espagnol | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'histoire-géographie | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences de la vie et de la terre (SVT) | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'allemand | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur d'arts plastiques | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de mathématiques | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |
| ▪ Le professeur de sciences physiques | <input checked="" type="radio"/> OUI | <input type="radio"/> NON |

11. Que penses-tu de ces questions ? Donne ton avis, sois honnête !

Plutôt intéressantes et utiles

MERCI pour votre participation !
M^{lle} REMY Professeure documentaliste

TITRE

Pratiques et conceptions de la notion « évaluation de l'information » : pistes pour une didactisation.

RÉSUMÉ

L'évaluation de l'information, opération complexe qui dépend des objectifs et des connaissances antérieurs de chaque usager, constitue une étape importante de toute activité de recherche. L'information disponible en grande quantité sur le Web a dépassé celle contenue au sein des bibliothèques et des centres de documentation. Cette abondance d'informations provenant de sources diverses et disponibles en ligne croît rapidement. Les élèves doivent donc être en mesure d'évaluer de façon critique la pertinence, la crédibilité et la qualité de toutes sortes d'informations avant de pouvoir en faire usage. Néanmoins le peu de place accordée dans les programmes par l'institution scolaire à la notion « évaluation de l'information » constitue un frein à la maîtrise de la notion que peu d'élèves sont en mesure d'expliquer. L'analyse des conceptions de 195 collégiens relatives à l'évaluation de l'information a permis de mettre en exergue les obstacles auxquels ils sont confrontés. Pour ce faire, nous avons collecté les données lors d'une enquête de terrain auprès de neuf classes de niveau collège au moyen d'un questionnaire. Aussitôt les difficultés dans l'appropriation de la notion « évaluation de l'information » mises en évidence, nous avons pu élaborer des pistes de didactisation en nous appuyant sur les apports théoriques relevant des Sciences de l'Information et de la Communication mais également de l'Information-documentation.

DISCIPLINE

Sciences de l'éducation / Sciences de l'Information et de la Communication

MOTS-CLÉS

Collégiens, conception, didactique, enseignement, évaluation de l'information, information-documentation, pédagogie, pratiques informationnelles

TITLE

Practises and mental pictures of the notion « evaluating information » : strategies for a teaching approach.

ABSTRACT

Evaluating information resources, a complex operation depending on the user's purposes and prior knowledge, is an important step in any research activity. The World Wide Web has surpassed most libraries in the quantity of information it makes available. The amount of information available from all sources and online is increasing rapidly. Therefore, learners must be able to critically evaluate the appropriateness, the reliability and the quality of all types of information sources before using it. However, the lack of time granted for the notion "evaluating information" in curriculums is a major hindrance in mastering the notion since very few learners are in a position to explain it. The analysis of 195 secondary school learners' erroneous pictures allowed us to highlight the difficulties they are confronted with. To achieve this, we have collected data thanks to a field study consisting of a survey completed by nine secondary level classes. Once those difficulties in the understanding of the notion of "evaluating the information" were clearly identified, we were able to build teaching strategies supported by the theoretical contributions in the field of Information and Communication Sciences and in Information and documentation curriculum.

DISCIPLINE

Educational science / Information and communication sciences

KEYWORDS

Secondary-school learners, mental picture, didactic, teaching, evaluating information, information-documentation, pedagogy, informative practice