

Journée d'étude des URFIST, 31 janvier 2007, Paris

« Evaluation et validation de l'information sur Internet »

**La formation à l'évaluation de l'information :
une didactique à construire au cœur de la culture informationnelle**

**Alexandre Serres,
URFIST de Rennes, CERSIC-ERELLIF, Université Rennes 2**

La formation des usagers à l'évaluation de l'information sur Internet est un point nodal des contradictions et des nouveaux défis de « l'information literacy » : d'un côté, de plus en plus de formateurs et d'enseignants en perçoivent la nécessité sinon l'urgence, devant les dangers croissants des infopollutions en tous genres, devant les « mésusages » problématiques des jeunes générations (pratique du copier-coller, absence de vérification des sources, etc.) ; d'un autre côté, cette thématique de formation semble filer entre les doigts dès que l'on veut la saisir. Car elle pose de manière particulièrement cruciale et complexe deux questions centrales, récurrentes dans le champ de « l'information literacy » : qui et quoi. Quels acteurs pour quels contenus ? Nous reviendrons brièvement sur le « Qui », *i.e.* les attributions, les responsabilités et les spécificités des différents acteurs de cette formation ; mais nous répondrons plutôt à cette question par celle des contenus, celle du Quoi : sur quels contenus didactiques peut se fonder une formation sérieuse, organisée, progressive, à l'évaluation de l'information ? Quelles notions, quels savoir-faire sont convoqués ici ? Pour quels objectifs pédagogiques ?

Là comme ailleurs, là peut-être plus qu'ailleurs, la « question didactique » documentaire se pose avec acuité et soulève d'innombrables difficultés. C'est à cette revue de détail des obstacles et des difficultés en tous genres que cette communication voudrait se consacrer, non point pour décourager définitivement les formateurs de « l'information literacy », mais au contraire pour stimuler les efforts et, au passage, ruiner un certain nombre d'illusions.

Petit tour d'horizon des défis, des difficultés et des limites d'une formation à l'évaluation de l'information

Sans exhaustivité, on peut identifier trois types de difficultés à affronter, pour cette formation :

- le caractère global du défi éducatif que constitue l'évaluation de l'information, en raison de l'acuité et de l'étendue des enjeux qui lui sont liés ;
- le « défi des représentations », ou la difficulté de la reconnaissance et de la définition des besoins de formation chez les acteurs concernés, les jeunes et les formateurs ;
- et le défi « épistémique », à savoir la complexité de l'évaluation et le flou didactique du domaine lui-même.

A ces trois obstacles s'ajoute celui de la difficile attribution des responsabilités de cette formation. Autrement dit, nous sommes face à une formation, dont le besoin n'est pas vraiment reconnu chez ses destinataires, dont les contours et les contenus sont mal délimités, dont les responsables ne sont pas clairement identifiés et dont le caractère global finit par dissoudre toute spécificité... Former à la recherche bibliographique ou aux outils de recherche apparaît en regard d'une simplicité presque enviable !

Un défi éducatif global pour des enjeux majeurs

Evaluer une information consiste à lui donner une valeur, à en apprécier la pertinence, la fiabilité, la qualité, la véridicité..., en vue de son appropriation et de sa transformation, éventuelle, en nouvelle connaissance personnelle. En quoi la formation des élèves et des étudiants à cette opération complexe constitue-t-elle aujourd'hui un défi éducatif majeur ? En ceci qu'avec le renversement du modèle de la validation *a priori* des informations (par les différents médiateurs et filtres traditionnels) vers la validation *a posteriori*, reportée sur l'utilisateur, la question centrale posée est, *in fine*, celle de l'autonomie de jugement des usagers et donc de la formation au jugement, de la formation à l'opinion, au sens noble du terme. Nous sommes là en présence d'un enjeu de formation de long terme, que l'on ne saurait réduire à une simple compétence de méthodologie documentaire, et qui se confond avec l'une des finalités les plus fortes de notre système éducatif (même si elle semble parfois perdue de vue aujourd'hui...) : la formation d'esprits libres et critiques, capables de juger par eux-mêmes, de se forger une opinion sur un événement.

Or nous sommes aujourd'hui empêtrés dans un certain nombre de paradoxes et d'illusions à propos de cette autonomie des individus, autonomie permise, encouragée, exacerbée par les nouveaux outils numériques. C'est une évidence de rappeler qu'Internet et toutes les applications qui lui sont liées, notamment les nouveaux outils du Web 2.0, sont de puissants facteurs de développement de l'autonomie des individus, de leur constitution en tant qu'acteurs de l'information. Et nous n'avons pas fini de prendre la mesure de l'irruption des individus, en tant que sujets autonomes grâce aux technologies numériques, sur différentes scènes, jusqu'alors plus ou moins fermées : scènes politique, économique, éducative, éditoriale, scientifique, etc. Le web donne incontestablement le pouvoir, non au « peuple », mais aux individus, uniques et singuliers, et surtout aux communautés d'individus, ceux que J. de Rosnay appelle les « pronétaires » (Rosnay, 2006).

Mais cette autonomisation des sujets, favorisée sinon induite par les technologies de l'information, qui permettent *techniquement* l'autonomisation de la parole (par les blogs), de l'accès à l'information (par la syndication de contenus, les espaces personnels sur les moteurs de recherche, etc.), de l'accès à la connaissance (par l'EAD), des échanges (par le peer-to-peer), de la communication (par le courrier électronique...)... accompagne-t-elle nécessairement, comme par effet d'entraînement, l'autonomie de pensée et de jugement ? Suffit-il de pouvoir s'informer en toute indépendance (technique), pour pouvoir « opiner », juger, discerner, autrement dit... penser par soi-même ? A l'évidence, non. Il y faut aussi de la transmission, de l'héritage, de la médiation... On ne naît pas autonome, même à l'heure du Web 2.0, et les jeunes générations risquent de tomber dans la formidable illusion de « l'autonomie », de l'indépendance d'opinion et du jugement, sous l'effet de la disparition, souvent du rejet, des médiateurs, des prescripteurs.

Il me semble que la question de l'évaluation de l'information, et surtout de sa formation, a d'abord à voir avec ce difficile problème de l'autonomie intellectuelle, en prenant la mesure de l'écart, gigantesque, entre les potentialités, les possibilités offertes par les technologies numériques et les compétences, les usages, les pratiques et les représentations réelles des usagers. Le premier défi de la formation à l'évaluation de l'information serait donc de nature éducative et résiderait dans le caractère global, sans fin (à partir de quand peut-on être considéré comme « autonome » au plan intellectuel ?) et incertain (comment se « mesure » l'autonomie de jugement ?) de la formation au jugement, à l'analyse critique, avec laquelle se confond, *in fine*, toute éducation à l'information.

Une illusion de maîtrise, des besoins confus, une demande de formation mal identifiée

D'autres obstacles, plus contextuels, se dressent devant tout projet de formation à l'évaluation des informations sur Internet et sont liés à une perception et surtout une expression confuses des besoins.

Nous sommes face à un phénomène contradictoire et complexe, que l'on peut résumer ainsi :

- d'une part, une prise de conscience croissante de l'importance du problème, non seulement chez les enseignants mais aussi chez les jeunes eux-mêmes, comme l'a montré l'enquête Médiappro (CLEMI, 2006) : par exemple la perception des dangers de l'internet serait en hausse sensible chez les adolescents, de même que la méfiance envers le degré de fiabilité des informations et des sources trouvées sur le web¹. Les jeunes sont de plus en plus conscients, quoi qu'on dise, des info-pollutions, des problèmes de fiabilité, etc.
- d'autre part, les nouveaux contextes de la recherche d'information sur le web rendent plus difficile la perception des besoins de formation, la simplification des interfaces des outils de recherche rend inutiles les formations procédurales, les nouveaux usages du Web 2.0, notamment la personnalisation des recherches (syndication des sources, etc.) élèvent sensiblement le niveau des usages informationnels, renforcent l'appropriation des outils et des sources par les usagers, etc. Le nouveau « sentiment » d'autonomie, évoqué plus haut, devient un obstacle, de plus en plus répandu, à tout projet d'enseignement et d'ailleurs loin d'être limité à la question de l'évaluation de l'information. L'illusion de savoir (et le refus d'apprendre qui en découle) n'a jamais été aussi forte...

Autant de facteurs qui réduisent le besoin de formation chez les jeunes eux-mêmes. Ainsi, selon la même enquête Mediappro, 52% des jeunes interrogés « *se sentent capables d'évaluer l'information qu'ils s'y procurent* » (CLEMI, 2006). Selon une autre enquête de quatre bibliothèques danoises sur la bibliothèque hybride², commentée par O. Ertzscheid : « *ils (les étudiants) sont une majorité à se dire suffisamment autonomes pour le choix et la validation des sources* »³.

L'une des grandes difficultés, pour les formateurs, réside donc ici dans la prise de conscience, l'émergence des besoins de formation chez les publics concernés :

- tout d'abord, chez les élèves et les étudiants, de plus en plus persuadés de leur maîtrise instrumentale du web, de leur connaissance tacite des sources et des réseaux, ou victimes d'illusions technicistes, consistant à reporter sur les outils les tâches de sélection, d'identification et d'évaluation des informations fiables et pertinentes... Une pédagogie de l'erreur, de l'obstacle, de la « situation-problème » reste à inventer, pour casser les nouvelles certitudes et les illusions cognitives de la « blog génération ».

- mais l'émergence du besoin de formation doit se faire aussi chez les enseignants, parfois trop confiants en l'omnipotence et l'omniscience des outils de recherche, et pas assez sensibles aux défis et enjeux de l'évaluation sur internet.

Un immense travail de formation des formateurs, de tous les formateurs, est devant nous, et constitue à coup sûr, la priorité des priorités. Car sans une véritable sensibilisation des enseignants sur ces questions, sans leur formation systématique aux rudiments d'une culture informationnelle en émergence, rien n'avancera.

Or, comme le souligne justement Jean-Paul Pinte (Pinte, 2006) dans son blog, à propos des dernières propositions du HCE sur la formation initiale des enseignants, « *la culture*

¹ Selon l'enquête Mediappro, en 2006, 68 % des jeunes se déclarent méfiants vis-à-vis des informations trouvées sur Internet, contre 16 % en 2000.

² *The hybrid library: from the users' perspective*, septembre 2006.
<http://www.statsbiblioteket.dk/publ/fieldstudies.pdf>.

³ O. Ertzscheid, « Usagers de la bibliothèque hybride », *Affordance*, 19 octobre 2006.
http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2006/10/usagers_de_la_b.html

informationnelle ne semble pas bouleverser la formation des (futurs) enseignants ». Et le système éducatif semble encore condamné à courir derrière les usages réels, et surtout les mésusages, des jeunes générations (cf l'enquête Mediapro).

Une formation à multiples facettes, particulièrement complexe

Mais la principale difficulté de cette thématique de formation provient... de la thématique elle-même ! Dans l'ensemble des thèmes de la formation des usagers à « l'information literacy », qui englobe la connaissance des sources disciplinaires, la recherche d'information bibliographique, la formation aux outils de recherche du web, l'exploitation de l'information, etc., l'évaluation de l'information est peut-être l'une des (sinon la) parties les plus difficiles, les plus complexes, à cause de la nature même de l'évaluation de l'information, qu'il faut rappeler brièvement :

- dans les systèmes documentaires traditionnels (les catalogues de bibliothèque, les banques de données...), reposant sur le postulat d'une confiance *a priori* dans la fiabilité « globale » des auteurs et des informations, évaluer un document trouvé, à l'issue d'une recherche, posait (et pose encore) des problèmes bien connus et facilement circonscrits : identification de l'auteur et de son domaine de spécialité, analyse du degré de qualité de l'information, analyse de la pertinence de cette information au regard du besoin initial ; et selon le résultat de cette opération d'analyse et d'évaluation de l'information trouvée, nouvelle boucle itérative de la recherche documentaire....

- avec les moteurs de recherche, tout le monde aura remarqué que la tâche est infiniment plus compliquée, puisque l'internaute doit tout à la fois, et de lui-même, sans médiation, identifier l'auteur et la source, l'instance éditoriale, la fiabilité de ceux-ci, la nature du document trouvé (rapport, blog, article, etc.), la nature de l'information, le degré de qualité de son contenu, de son organisation, la pertinence du graphisme, de la lisibilité et de la mise en forme de la page ou du site web, etc., pour arriver au final à décider de la pertinence de cette information par rapport à ses besoins du début de sa recherche, enrichis au gré de la sérendipité de sa navigation. Vaste tâche et mission quasi-impossible pour l'écrasante majorité des internautes, non formés à la culture de l'information, et qui en restent souvent à une identification succincte ou inexistante et une évaluation au jugé, ou bien « déléguée » aux outils, aux réseaux sociaux, etc.

Evaluer une information mobilise différents types de savoirs et de connaissances, souvent longs à acquérir, généralement implicites, tacites, qui rendent l'opération complexe et la formation particulièrement difficile, comme par exemple :

- la connaissance préalable des sources, des acteurs et des circuits de l'information, notamment scientifique ;
- de bonnes capacités de décodage des documents numériques et, au-delà une culture documentaire des genres et des types de documents ;
- le repérage dans le chaos d'internet, une culture technique des réseaux, des outils, etc.
- et *last but not least*, une culture générale critique et de nombreuses connaissances disciplinaires de base, permettant notamment d'identifier ou de repérer la désinformation, la rumeur et les diverses infopollutions.

Au total, ce sont ainsi quatre types de cultures différentes, concernées dans toute évaluation de l'information : une culture dite « générale » (malgré le flou conceptuel autour de cette notion-valise), une culture informatique et technique (sans doute celle qui se développe le plus aujourd'hui de manière empirique, par les pratiques elles-mêmes, mais qu'il faudrait renforcer au plan didactique⁴ ; cf l'EPI), une culture disciplinaire (scientifique, historique,

⁴ Voir sur ce point l'association EPI (Enseignement Public et Informatique) : <http://www.epi.asso.fr/accueil.htm>

économique, etc.), apportée par l'enseignement, et enfin une culture informationnelle, qui constitue la principale pièce manquante dans cet édifice...

Les contenus : les quatre piliers d'une formation à l'évaluation

Ces quatre cultures confèrent quatre dimensions, distinctes mais complémentaires, qui peuvent constituer le soubassement d'une véritable formation, à la fois cohérente, globale et progressive, à l'évaluation de l'information : les dimensions citoyenne, méthodologique, théorique et technique, que nous passerons en revue.

La dimension collective : la formation citoyenne et critique

La première dimension, la plus vaste, englobe à la fois la formation à la vigilance critique, la mise en garde contre les rumeurs et les manipulations, la connaissance des « infopollutions » et la sensibilisation aux dangers de l'internet, notamment auprès des plus jeunes, mais aussi la distance critique de plus en plus nécessaire face aux outils et aux effets pervers du « savoir numérique ». Sans cultiver la méfiance systématique devant tout ce qui circule sur le web, la formation, citoyenne et critique, à l'évaluation de l'information doit entretenir le doute permanent, elle doit faire se questionner les élèves, mais aussi les étudiants, sur l'origine des informations trouvées, surtout sur les sujets dits « sensibles ». Il s'agit de développer une « culture du doute », en aucun cas assimilable à la culture du soupçon : la culture du doute serait même, à nos yeux, l'un des meilleurs antidotes à cette culture du soupçon et aux théories du complot, qui font des ravages sur le web. Cette formation critique, à entretenir au quotidien, ne peut être confiée aux outils et aux solutions techniques, même s'il faut s'appuyer sur eux. Apprendre ou ré-apprendre le scepticisme, la critique des sources, le questionnement permanent..., sont autant de conditions indispensables, dont l'évidence doit être rappelée.

Cette première dimension, on l'aura remarqué, concerne tout le monde (enseignants, formateurs des bibliothèques, tuteurs, mais aussi parents, adultes en général) ; elle fait appel également à un certain nombre d'outils (notamment de filtrage), de ressources spécifiques. Enfin, elle peut s'échelonner du niveau le plus simple (la vigilance contre les dangers les plus grossiers d'internet) jusqu'aux plus élevés, la réflexion critique sur les effets négatifs, pervers ou non, les risques cognitifs, les dérives... des technologies numériques. Ainsi, tout en formant et en encourageant les nouvelles pratiques et les potentialités des réseaux sociaux et du Web dit « 2.0 », conviendrait-il de développer une approche critique sur certains risques, encore mal perçus, comme le culte de l'audience et de la popularité au détriment des critères de pertinence, les nouveaux risques de manipulation par les blogs et les réseaux sociaux (voir par exemple l'astroturfing⁵), les tendances au relativisme généralisé des informations et des savoirs, etc (Le Deuff, 2006).

Vigilance, doute, réflexion critique, voire résistance sont ici les mots-clés de cette éducation qui se cherche.

La dimension commune aux formateurs : la formation méthodologique

La deuxième dimension concerne plus spécifiquement les formateurs, et notamment les professionnels de l'information. Il s'agit ici de fournir aux élèves et aux étudiants, non des recettes clés en mains ou des grilles passe-partout avec des cases à cocher, mais des démarches cohérentes de questionnement, des méthodologies efficaces :

⁵ « L'Astroturfing consiste à utiliser le système des recommandations des Internauts en y insérant des commentaires ciblés ou en créant des faux blogs et faux utilisateurs », Le Deuff (2006)

- former tout d'abord à l'identification précise des sources, des auteurs, des documents ;
- former ensuite à l'évaluation précise d'une ressource précise, selon un contexte et pour des objectifs également précis et déterminés au préalable.

Il convient ici de ruiner au passage deux illusions fréquentes, tant chez les usagers que chez les formateurs :

- d'une part, celle de la grille universelle, prête à l'emploi, sorte de « couteau suisse » improbable de l'évaluation. Au-delà d'un certain nombre de critères universels, les critères d'évaluation dépendent avant tout de la nature des ressources concernées : ainsi les ressources médicales ne peuvent s'évaluer comme des ressources pédagogiques ou culturelles, etc. (voir sur ce point les travaux du HON Code⁶, ou du Netscoring,⁷ dans le domaine médical).
- d'autre part, l'illusion « techniciste », consistant à s'en remettre aux outils et aux techniques de filtrage, pour s'éviter le travail proprement « humain » d'analyse et d'évaluation. L'information (au sens social du terme, et non au sens de « l'info-data ») est toujours le produit d'une interaction, d'un questionnement, entre un sujet humain et un objet documentaire, elle n'existe pas en soi, comme le rappellent de nombreux penseurs et chercheurs (Jeanneret, 2000). Et l'évaluation de celle-ci, notamment de sa qualité et de sa pertinence, est sans doute, sinon au cœur de cette interaction, du moins l'une de ses premières étapes, l'un de ses moments-clés : avant de (et pour) conférer à un ensemble de « données informationnelles », trouvées au hasard des recherches, le statut d'informations, au sens fort, il faut préalablement les évaluer par soi-même, en fonction de ses propres besoins. Pour l'instant (et en attendant les futurs cyborgs !), aucun outil ne peut assurer seul ce patient travail d'analyse de la qualité et de la pertinence, même si les outils peuvent y contribuer.

A ces deux illusions, que les formateurs doivent combattre sans cesse, s'ajoute la mise en garde méthodologique contre les pratiques spontanées, notamment celle de l'évaluation au jugé, intuitive, imprécise, façon Web 2.0 : évaluer sérieusement une ressource quelconque implique au préalable de clarifier ses propres objectifs (évaluation du contenu ou de la mise en forme ?), de délimiter avec précision le périmètre documentaire visé (un site web entier, une partie de site, un document ?), et de déterminer également ses critères d'évaluation, de les hiérarchiser selon les objectifs visés. Règles de bon sens que connaissent bien les professionnels de l'information, mais qui se dissolvent aujourd'hui dans le grand brassage d'internet.

En définitive, identifier et évaluer l'information sur Internet revient à replacer au premier plan un certain nombre de règles cognitives et intellectuelles essentielles et très classiques, et qui apparaissent parfois à l'opposé des nouvelles formes socio-cognitives générées par les pratiques d'internet : précision de l'identification *vs* imprécision des flux numériques, distinction *vs* indifférenciation des sources, identification *vs* anonymat des auteurs, mais aussi lecture attentive contre survol hypertextuel, décodage précis d'un document au lieu de l'appréhension d'ensemble, voire rareté informationnelle *vs* infobésité. L'évaluation de l'information pourrait marquer le retour d'une nouvelle forme d'herméneutique, adaptée aux documents numériques, elle peut symboliser les nouvelles formes de l'exigence et de la rigueur intellectuelles, autrefois réservées à l'étude des textes, face aux dérives de la facilité de l'accessibilité généralisée.

Autrement dit, la formation à l'évaluation de l'information pourrait devenir une occasion précieuse de réconcilier deux logiques cognitives, actuellement disjointes sous l'effet des

⁶ Health On the Net (HON). *HONcode : Code de Conduite pour sites Web médicaux et de santé*. Genève : HON, 2004. Disp. sur : http://www.hon.ch/Project/HONcode_f.html

⁷ Centrale Santé. *Net Scoring ®. Critères de qualité de l'information de santé sur l'Internet*. Rouen : Centrale Santé, 2001. Disp. sur : <http://www.chu-rouen.fr/netscoring/>

« technologies disruptives » : le temps lent de l'analyse et de la lecture et le survol informationnel et hypertextuel. On sait à quel point la pratique même d'évaluation d'une ressource oblige à se libérer de la pression du temps réel et de la vitesse, à marquer un temps d'arrêt propice à la réflexion, face au déferlement informationnel. Identifier et évaluer sérieusement une ressource demande du temps...

Ce sont toutes ces raisons qui font de toute formation sérieuse à l'évaluation de l'information une tâche particulièrement longue et complexe, comme le montrent les exemples pédagogiques d'évaluation approfondie de sites web.

Enfin, cette dimension méthodologique, au sens fort du terme, concerne tout autant les apprentissages disciplinaires que les documentaires, les enseignants des disciplines que les professionnels de l'information. A la condition qu'ils y soient formés...

La dimension théorique et didactique ou la part des professionnels de l'information

Si l'on perçoit toute la complexité intellectuelle, cognitive, de l'évaluation de l'information, on en voit également toute la fécondité heuristique, pédagogique. Mais on ne peut limiter cette formation à ces deux seules dimensions : l'éducation à la vigilance critique et un ensemble de démarches méthodologiques, transversales aux disciplines. Une troisième dimension, que nous appellerons la formation théorique, est incontournable, et constitue peut-être, à la différence des deux premières, l'apanage des professionnels de l'information. De quoi s'agit-il ?

Comme nous l'avons souligné dans un texte précédent (Serres, 2006), « *les évolutions des usages et des pratiques informationnelles devraient plaider pour une formation plus théorique et réflexive sur Internet, pour une redéfinition des objectifs de formation dans le sens d'une véritable « culture informationnelle », non réductible à un ensemble de compétences documentaires.* ».

L'évaluation de l'information représente une occasion pédagogique exceptionnelle pour revoir et approfondir tous les fondements de la culture informationnelle, pour former progressivement à un certain nombre de notions-clés. On peut en identifier déjà une douzaine : les notions d'information, de production de l'information, de source, d'auteur, de discours, de document, de genre documentaire, de qualité de l'information, de pertinence, de structuration de l'information, de mise en forme, « d'infopollution ».

Faire réfléchir les élèves et les étudiants, à des niveaux de difficulté différents, sur les caractéristiques, les attributs de ces notions, à l'aide d'exemples et de contre-exemples⁸, doit viser à donner progressivement les véritables clés de compréhension des nouveaux univers informationnels.

Il s'agit là d'une part essentielle du chantier didactique actuellement ouvert, tant dans l'enseignement secondaire que supérieur, à travers de nombreux projets et travaux visant la délimitation et la définition des savoirs info-documentaires.⁹

⁸ Cette distinction entre attributs, essentiels ou secondaires, exemples, contre-exemples... à propos d'un concept se réfère aux travaux de Britt-Mari Barth, notamment *Le savoir en construction*, Retz, 2004

⁹ On peut citer ainsi :

- dans l'enseignement supérieur : pour les URFIST, le projet pionnier (1997) FORSIC de l'URFIST de Toulouse, le projet METAFOR (2001) de celle de Rennes, le projet inachevé d'une ontologie de la maîtrise de l'information ; pour FORMIST le travail de délimitation des contenus de formation pour les étudiants de Master et Doctorat ; le référentiel ERUDIST, la réflexion sur les contenus de formation dans plusieurs SCD, etc.
- dans l'enseignement secondaire : les travaux de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini sur les savoirs info-documentaires, les travaux de Nicole Clouet et Agnès Montaine à l'IUFM de Rouen, le groupe de travail de la FADBEN et le projet d'un référentiel de 60 notions-clé en Information-Documentation (première publication en mars 2007), les nombreuses réflexions et groupes de travail sur les contenus, le curriculum documentaire, etc.
- et à l'articulation des deux, la nouvelle ERTé « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* », créée en juillet 2006 à Lille : cette ERTé, animée par Annette Béguin, regroupe plus d'une vingtaine d'enseignants-

Le travail sur les notions info-documentaires n'est pas pour autant confiné au seul domaine de l'infodoc, ni de la charge exclusive des professionnels de l'information. Un travail intéressant peut être mené avec les enseignants des disciplines, dans le secondaire comme dans le supérieur, sur le caractère transdisciplinaire, transversal, polysémique, de plusieurs de ces notions : pensons aux notions d'information, de document, de source, etc.

Comment faire cette formation théorique, centrée sur la compréhension de notions complexes et l'apprentissage de savoirs info-documentaires ? Faut-il faire des cours magistraux « d'infodoc » à tous les élèves, tous les étudiants ? Ce serait confondre didactisation et pédagogie, transmission de savoirs et modalités pédagogiques. Autant les savoirs doivent être délimités, définis et stabilisés, autant les modalités pédagogiques sont infinies, diverses et ouvertes. On peut parfaitement faire travailler des élèves ou des étudiants sur la notion de source dans le cadre d'un TP de méthodologie documentaire, ou dans une discipline.

Enfin ce travail sur les concepts-clés, au fondement de la culture informationnelle, ne signifie nullement la transmission linéaire de définitions fixées *a priori* et censées incarner une « vérité didactique » : la définition des notions et leur didactisation ne peut être que collective, tâtonnante et l'objectif premier, au plan pédagogique, est de faire construire ces concepts par les élèves et les étudiants eux-mêmes. Il ne s'agit donc nullement d'imposer des définitions figées, surtout pour des notions aussi complexes que celles d'information, de source et de document, mais bien de les « problématiser », de les faire travailler avec les élèves et les étudiants, de montrer qu'elles ne vont pas de soi, qu'elles ont des sens différents selon les contextes, etc. Plus généralement, former à l'évaluation de l'information sur Internet revient à former à la « déconstruction » de l'information, à la mise à jour de ses éléments, de ses circuits, de ses acteurs, de ses problèmes. D'utiles passerelles peuvent et doivent être jetées ici vers l'éducation aux médias, souvent trop séparée de sa voisine, l'éducation à l'information. Le travail sur la presse constitue un terrain privilégié pour la formation à l'évaluation de l'information, même si celle-ci déborde celui-là.

En définitive, la didactique de l'évaluation de l'information se confond presque avec celle de l'information, tant les notions mobilisées sont diverses et touchent presque tous les domaines de l'information-documentation. C'est en cela qu'elle est au cœur de la culture informationnelle et qu'il ne faudrait pas la fixer dans des limites trop étroites.

La dimension technique, partagée avec l'informatique

Former à l'évaluation de l'information sur Internet implique enfin un certain nombre de connaissances, de compétences, de savoir-faire techniques, plus ou moins avancés : du décodage des URL à l'utilisation des bases de noms de domaines Whois, en passant par la consultation des métadonnées, la maîtrise des techniques de filtrage et du mode avancé des moteurs de recherche, etc. Autant de savoir-faire indispensables, enseignés partiellement dans le cadre du C2I et du B2I. Mais cette formation technique devrait elle-même s'ancrer sur une véritable culture des outils et des réseaux, au sens que donnait Simondon à la culture technique, en tant que compréhension des schèmes de la technicité (Simondon, 1989). Car limiter cette dimension technique à des compétences purement procédurales relève d'une vision singulièrement réductrice. Là encore, il faut placer les notions et les principes techniques au premier plan.

De nouvelles articulations didactiques restent à trouver entre professionnels (et enseignants) de l'information et enseignants d'Informatique, autrement dit entre culture informationnelle et

chercheurs (notamment du GERIICO de Lille 3), de formateurs et d'acteurs institutionnels, autour de plusieurs projets de recherche, portant sur les usages et les pratiques informationnels, sur la définition et l'élaboration de la culture informationnelle et d'une didactique de l'information.

culture informatique, fondées sur une identification claire des objectifs des uns et des autres, une délimitation des domaines et des notions propres à chacun.

Mais aussi importante, voire essentielle à mes yeux, que soit la culture technique à développer auprès des élèves et des étudiants, on ne saurait la mettre au premier plan, dès lors qu'il s'agit d'évaluation de l'information, opération qui n'est rien de technique.

Pour conclure : chantier didactique et culture informationnelle

Dans le chantier de *l'information literacy*, en plein essor aujourd'hui en France en dépit de nombreux obstacles persistants, la thématique de l'évaluation de l'information devrait occuper une place centrale, qu'elle est encore très loin de remplir dans la pratique. L'urgence des enjeux d'une telle formation reste l'aiguillon le plus puissant, si l'on considère les mésusages informationnels massifs des jeunes générations et les risques d'un abandon par l'école de ce terrain crucial d'internet.

Pour ma part, je vois trois axes de travail à développer en parallèle, pour l'avancement de cette thématique :

- d'abord la sensibilisation et la formation des bibliothécaires et documentalistes, mais aussi des enseignants, encore très mal préparés dans leur ensemble pour affronter les nombreux défis du savoir numérique ;

- ensuite le renforcement et la mise en cohérence des méthodologies d'évaluation de l'information : grilles de questionnements, élaboration collective de démarches, de tests, d'exercices d'évaluation, mutualisation des expériences et des pratiques de formation, tant dans le secondaire que dans le supérieur ; il faudrait ici encourager toutes les formes de travail collaboratif et de capitalisation des expériences de formation, pour pouvoir développer des méthodologies communes ;

- enfin la réflexion et le travail de recherche sur la didactique, sur les notions pertinentes et propres à l'évaluation de l'information, ceci dans le cadre plus vaste de l'élaboration du corpus didactique des notions et des savoirs de la culture informationnelle. Il conviendra ici d'intégrer notamment toutes les nouvelles notions et les savoirs liés aux pratiques du « Web 2.0 », dont cette journée a montré l'étendue et la richesse.

Par ce dernier travail de recherche collective, il s'agit de développer la légitimité scientifique de la culture informationnelle, à même de donner ensuite la légitimité institutionnelle, pédagogique et sociale, à la formation des élèves et des étudiants à l'information.

Références bibliographiques

CLEMI (2006). *Mediappro. Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : CLEMLI. Disp. sur : http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro_b.pdf

Ertzscheid, O. (2006). « Usagers de la bibliothèque hybride », *Affordance*, 19 octobre 2006. http://affordance.typepad.com/mon_weblog/2006/10/usagers_de_la_b.html

Jeanneret, Y. (2000) *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (Communication)

Le Deuff, O. (2006). *Autorité et pertinence versus popularité et influence : réseaux sociaux sur Internet et mutations institutionnelles*. Communication faite au CERSIC, novembre 2006. A paraître

Lehmans. A. (2005). « Information literacy : un lien entre information, éducation et démocratie ». *Esquisse*, n° 43.
<http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/pdf/esquisse43.pdf>>

Pinte, J.P. (2006) *La culture informationnelle ne semble pas bouleverser la formation des (futurs) enseignants*. In Commun@utice, Blog sur les veilles en éducation. Note du 5 novembre 2006. Disponible sur : <http://veillepedagogique.blog.lemonde.fr/2006/11/05/internet-ne-semble-pas-bouleverser-le-travail-des-futurs-enseignants/>

Rosnay de, J. (2006). *La révolte du pronétariat. Des mass media aux media des masses*. Paris : Fayard

Serres. A. (2005). Evaluation de l'information sur Internet : le défi de la formation. *BBF*, t. 50, n° 6

Serres, A. (2006). Maîtrise de l'information à l'université : le chantier didactique. In *Colloques « Histoire et savoirs » 18-19-20 mai 2006, Colloque n° 1 : « Savoirs et acteurs de la formation », Atelier n° 5 : Savoirs et information-documentation*. Rouen : Laboratoire CIVIIC, Université de Rouen. 13 p. A paraître

Shapiro, J., Hughes, S. (1996). Information Literacy as a Liberal Art : Enlightenment Proposals for a New Curriculum. In *Educom Review* [en ligne], n° 31, mars-avril. Disp. Sur : <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArtic...>>

Simondon, Gilbert (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier

Sutter, E. (1998). Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 35, n°2, p. 83-86