

Alexandre Serres

Dans le labyrinthe



**Évaluer l'information
sur internet**



Alexandre Serres

Dans le labyrinthe
Évaluer l'information
sur internet

C&F éditions

2020

Table des matières

Couverture

Remerciements

Introduction

L'environnement sociotechnique : les brouillages documentaires

Le contexte informationnel : la crise du modèle de validation

Le contexte socioculturel : la crise des médiations

Le contexte sociopolitique : la crise de confiance

Visite de chantier

Chapitre 1 : Usages

Points de repère sur les usages d'internet

Les digital natives

Quelle confiance accordée aux différents médias ?

Les centres d'intérêt sur internet

Chapitre 2 : Compétences

Les compétences numériques : une réalité contrastée derrière des discours trompeurs

Compétences informationnelles : le constat de faiblesse

Compétences critiques : le point noir de l'évaluation de l'information

Chapitre 3 : Comportements

Sur les comportements des étudiants de premier cycle

Comment les étudiants américains utilisent-ils Wikipédia ?

Étudiants et bibliothèques : éloignement ou divorce ?

Les nouveaux comportements informationnels des étudiants et universitaires

Chapitre 4 : Notions

Intermède

La notion de crédibilité

L'autorité

Qualité(s) de l'information

Pertinence(s)

Chapitre 5 : Pratiques

Sur la notion de pratique informationnelle
Repères sur la littérature
Les facteurs de la confiance
Critères et pratiques d'évaluation de la crédibilité
Critères et pratiques d'évaluation de la qualité
Critères et pratiques d'évaluation de la pertinence
Cinq axes pour l'observation des pratiques d'évaluation
Conclusion : enjeux et chantiers de recherche
Un enjeu éducatif majeur
Quatre chantiers de recherche
Bibliographie
Colophon
Catalogue de C&F éditions
Licence Édition Équitable

Remerciements

Je tiens à remercier ici tous ceux qui m'ont permis de mener à bien ce travail au long cours :

André Tricot pour avoir été à l'origine de ce livre, qui devait figurer au départ dans une collection consacrée aux usages du document ; si l'aventure éditoriale a pris un nouveau cours, merci à André Tricot pour sa confiance et son soutien permanent ;

l'Université Rennes 2 pour m'avoir accordé un congé-recherche, sans lequel la rédaction du livre aurait été sans doute impossible ;

Hervé Le Crosnier pour m'avoir accepté dans sa petite et accueillante maison d'édition, et pour son travail d'éditeur, exigeant et toujours constructif ! Merci également à l'équipe de C&F éditions, Nicolas Taffin, pour son inventivité graphique, Kathleen Ponsard pour la typographie, et Sara Aubry pour le travail final d'édition ;

Pascal Duplessis pour sa relecture, aussi amicale que critique (et réciproquement !) ;

Marion Le Béhec pour son travail rigoureux et professionnel de lecture, de correction et d'amélioration d'une expression écrite, souvent insatisfaisante ;

Sarah Le Blé pour son aide linguistique, ponctuelle et efficace, devant certains textes anglais difficiles à traduire ;

mes collègues de l'urfist de Rennes et du Réseau des urfist pour leurs constants encouragements ;

et ma compagne pour son infinie patience !

Introduction

L'évaluation de l'information remonte à la plus haute Antiquité, pourrait-on dire en paraphrasant Alexandre Vialatte ! En effet, qu'est-ce qu'évaluer l'information, sinon juger de la crédibilité d'une source, soupeser la fiabilité de l'information transmise, apprécier la qualité de sa présentation, évaluer sa pertinence par rapport à un contexte précis, déceler l'éventuelle manipulation. Toutes opérations pratiquées depuis la nuit des temps, dans les sociétés de l'oralité comme de l'écrit. L'ouvrage passionnant de l'historien Jean Verdon, *Information et désinformation au Moyen Âge*, fourmille d'exemples affirmant l'ancienneté du rôle de l'information, de sa circulation et de son « évaluation ». Si l'on considère que la rumeur est, comme chacun sait, « le plus vieux média du monde », que la manipulation et la désinformation accompagnent toute l'histoire des sociétés humaines et qu'à l'inverse, la recherche d'informations « vraies, sûres, exactes et pertinentes » fait partie des besoins humains les plus fondamentaux, n'y aurait-il donc rien de nouveau sous le soleil ? À l'heure d'internet, comment se font aujourd'hui les opérations d'évaluation de l'information, quels sont les changements, les éléments nouveaux et les enjeux liés à cette question ?

Pour pouvoir répondre à ces questions complexes, il faut d'abord évoquer les différents paramètres qui conditionnent plus ou moins fortement cette opération d'évaluation, dont on verra qu'elle dépasse largement le cadre info-documentaire. On ne peut faire de l'évaluation de l'information un simple problème de méthodologie documentaire, une « habileté d'information » comme une autre, une compétence technique ou procédurale, analogue au savoir-faire nécessaire à l'utilisation d'un moteur de recherche ou d'un catalogue de bibliothèque. C'est une question éminemment sociopolitique, en raison de l'imbrication de différents éléments, qui chacun pèse de son propre poids sur les représentations et les pratiques des usagers. En effet, la manière dont les usagers identifient, jugent, évaluent et valident le

sérieux, la fiabilité, la crédibilité d'une source, d'un auteur ou d'un document, engage et traduit leur rapport général au monde, à la société, aux institutions, à la technologie, etc. Évaluer l'information est l'une des manifestations les plus fortes de notre « être-au-monde informationnel », dans la mesure où il s'agit d'une opération mobilisant à la fois nos connaissances, nos compétences, mais aussi nos valeurs personnelles, nos jugements, nos opinions, nos goûts. Cette opération n'est ni purement technique, ni purement documentaire, elle n'est pas non plus purement cognitive, mais entremêle toutes ces dimensions et bien d'autres encore plus personnelles. Il convient donc, d'emblée, de se déprendre des approches strictement bibliothéconomiques ou info-documentaires, qui réduisent trop souvent l'évaluation de l'information à une simple « compétence ». Plus encore que pour la recherche d'information, d'innombrables facteurs (culturels, scientifiques, cognitifs, sociaux, économiques, religieux, etc.) interviennent dans les pratiques d'évaluation des usagers. Et la dimension politique, au sens du rapport à la Cité, n'est pas mince dans cet ensemble. Ces nombreux éléments à prendre en compte peuvent être regroupés dans quatre environnements ou contextes différents :

- d'abord *l'environnement sociotechnique*, celui des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et de leur impact médiologique [1], comme leurs effets sur l'économie du document. Dans ce premier ensemble, nous distinguerons trois composants, souvent posés comme indissociables : le numérique, internet et le web social (ou web 2.0) ;
- ensuite *l'environnement informationnel*, caractérisé par le nouveau rôle de l'information, par son importance, par les nouveaux modèles informationnels ou les nouvelles pratiques de recherche ;
- l'évaluation de l'information s'opère également dans un *contexte culturel*, marqué par de nouvelles pratiques, de nouveaux rapports au livre, à la lecture, et une modification profonde des rapports aux objets culturels ;
- enfin *le contexte global sociopolitique* ne saurait être occulté, car il pèse directement sur ces pratiques et ces représentations,

notamment pour l'une des composantes essentielles de l'évaluation de l'information : le jugement de crédibilité ou de confiance.

D'où la quadruple question suivante : qu'est-ce qu'évaluer l'information, à l'heure du numérique, d'internet et du web 2, dans le nouveau paysage informationnel de la « société de l'information », à l'époque de la crise des médiations et de la transmission culturelle et dans la « société de défiance » qui semble se mettre en place ? Ce qui nous intéresse ici est de chercher à voir comment ces différents ensembles de facteurs interagissent, interviennent et pèsent sur la question de l'évaluation de l'information.

L'environnement sociotechnique : les brouillages documentaires

Dans ce cadre sociotechnique, à l'évidence le plus décisif, il convient de distinguer entre ces différents composants, trop souvent confondus : le numérique, internet et le web social.

Strates du document, compétences et mélange des genres

La révolution numérique désigne le phénomène historique de numérisation généralisée des signes et des traces (i.e. le codage en numérique de données de toute nature : textes, images, sons, voix, chiffres, graphiques, odeurs...). Elle englobe et déborde internet et le web social, et représente, là comme ailleurs, le principe premier, la mutation majeure.

Parfois comparée à l'invention de l'imprimerie, voire à celle de l'écriture, par l'ampleur des mutations qu'elle provoque, 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 des documents et de l'information. En se numérisant, un

document quelconque ne subit pas seulement un changement d'apparence et de support matériel, passant par exemple de l'imprimé au support électronique ; il intègre et combine en lui toutes les caractéristiques intrinsèques au numérique, désormais bien connues et analysées par de nombreux chercheurs : calculabilité, virtualisation, délocalisation, temps réel, instabilité, fragmentation, dynamisme, interactivité, etc. Tous ces principes convergent autour de la notion-clé de *plasticité* : plasticité des documents, des réseaux, des ressources, des usages, dès lors qu'ils sont numériques.

Que change le numérique *stricto sensu* (c'est-à-dire indépendamment d'internet ou du web 2, qui n'en sont que des manifestations parmi d'autres) à l'évaluation de l'information ? Schématiquement, un « brouillage des cartes » du document et un accroissement des difficultés, pour une opération qui n'en a jamais manqué. Alors que l'évaluation de la crédibilité d'un auteur, d'un texte ou d'une information n'était déjà pas une tâche facile dans le monde de l'imprimé, elle devient beaucoup plus compliquée dans le monde du numérique, du seul fait des effets de la numérisation.

Trois premiers types de « confusions documentaires » au moins, induites par le numérique et exacerbées par internet, peuvent être recensées : le brouillage des strates du document, des compétences et le mélange des genres.

Le premier brouillage porte sur la structure même du document, sur sa trame, sur les nombreuses « strates » qui le composent. Un document imprimé, comme le livre, est déjà une sorte de mille-feuilles, composé d'un ensemble de couches dont l'emboîtement est devenu invisible à force de familiarité. Sans exhaustivité, on y trouve un support matériel (le papier), des techniques de mise en forme du texte (la typographie, « l'ordre de la page », les chapitres, etc.), un code linguistique (la langue), des contenus (majoritairement textuels), une technique d'impression (l'imprimerie à caractères mobiles), des codes (culturels, cognitifs) de lecture, longuement élaborés et intégrés par le lecteur, enfin une séparation nette entre le livre et ses métadonnées (son signalement bibliographique). Dans cet univers documentaire, stabilisé depuis des siècles, on ne risquait pas de confondre le contenu du livre avec sa mise en forme, ni le support avec les techniques de

production, car chacun de ces composants reposait sur des métiers et des codes bien spécifiques. Au contraire, dans le grand chaudron du numérique, toutes ces catégories (support, code, mise en forme, impression) fusionnent en un seul principe, un code unique (le code binaire), servant à la fois de « support », de technique de mise en forme, de technique de production, de lecture (au sens où un document numérique est d'abord « lu » par la machine), de signalement (avec l'intégration des métadonnées dans le corps du document), etc. En bref, le numérique redéfinit totalement la chaîne technique du document ou du livre, ce qui doit toujours être rappelé.

Ce qui est moins clairement perçu, ce sont les conséquences de ce brouillage des strates documentaires sur l'opération d'évaluation de l'information. La principale est sans conteste une évidente complexification, à l'origine de la plupart des confusions faites par les usagers, notamment les plus jeunes, lorsqu'ils doivent évaluer une ressource : ainsi les confusions, fréquemment relevées dans différentes études comme dans l'observation directe, entre le document et l'information contenue, entre l'information et sa mise en forme, entre le graphisme d'un site web et sa structuration. Ces difficultés à distinguer et à évaluer les différents composants d'une ressource numérique proviennent directement de la nature même du document numérique, de la complexité des « écrits d'écran » et de leur décodage, qui font appel à des compétences encore plus nombreuses que dans le monde de l'imprimé, comme l'a bien montré Brigitte Juanals [2].

La numérisation ne s'arrête pas là et un deuxième « brouillage », lié au premier, doit être relevé car il explique également une grande part des difficultés rencontrées dans l'évaluation des ressources : le mélange des compétences, ou des acteurs. Rappelons cette autre évidence sur l'économie du document : autant pour un livre imprimé habituel, il est (relativement) facile de distinguer entre l'auteur qui l'a écrit, l'éditeur qui l'a publié, le typographe qui a mis en forme le texte, l'imprimeur qui l'a imprimé, le libraire qui cherche à le vendre, le bibliothécaire qui le conserve précieusement ; autant dans l'univers numérique ces distinctions se brouillent quelque peu. Si le constat de l'hybridation de ces différents métiers et compétences dans le monde numérique est un nouveau truisme, il faut en tirer les conséquences

sur la question qui nous occupe. Elles sont claires et constituent de nouvelles formes de difficultés : difficulté à distinguer entre l'auteur, l'éditeur, le graphiste, l'hébergeur, ou entre le responsable du contenu et le webmaster, autrement dit, difficulté à identifier les acteurs participant à un document numérique.

Le troisième brouillage porte sur les supports et les genres documentaires. Autre constat d'évidence : dans le monde de l'imprimé, au milieu des rayonnages d'une bibliothèque, le repérage et l'identification des différents supports documentaires (livres, revues, vidéocassettes, CD), et des différents « genres » documentaires (romans, ouvrages documentaires, thèses, recueils de poésies) restent assez faciles, tant les usages familiers sont ancrés. En revanche, dans les univers numériques et plus encore sur internet, nous sommes confrontés à un mélange des genres et des supports documentaires, à l'apparition de formes ou de supports documentaires propres à internet (les blogs, les wikis, les chats, le mail...), sans équivalent dans le monde de l'imprimé. Il s'ensuit de nouvelles difficultés dans l'évaluation des ressources :

- la distinction, plus difficile à faire, entre les notions de « support » et de « genre » documentaires : par exemple entre le blog, qui relève d'un nouveau type de support, et un type précis de blog (un blog scientifique), qui relèverait plutôt du genre documentaire ;
- la difficulté, réelle et quotidienne, à identifier clairement un type de ressource, un « genre » documentaire ; par exemple, l'identification d'une monographie, d'un ouvrage en ligne, d'un numéro de revue, ou bien sûr une archive ouverte la distinction entre un *preprint* et un article déjà publié dans une revue ;
- la définition des limites du document numérique : un document web repose de plus en plus sur la fragmentation de nœuds d'information, la (re)combinaison de différentes parties de documents (comme la syndication de contenus) ; par ailleurs, les différences entre pages, fichiers, documents et sites web ne sont pas toujours évidentes pour l'utilisateur, et lors d'une opération

d'évaluation se pose inévitablement la question de la délimitation précise de la ressource à évaluer.

Premier constat : en redistribuant les cartes de l'économie du document, la révolution numérique a rendu encore plus difficile et complexe l'évaluation des ressources documentaires, qui n'a par ailleurs jamais été une opération simple. L'instabilité du document numérique, sa plasticité, obligent ainsi à repenser les critères même de l'évaluation.

Internet et la confusion des sources

Ces difficultés, intrinsèques à la numérisation, sont exacerbées et redoublées par la nature même d'internet, dont l'une des particularités essentielles tient à la possibilité offerte à chacun de publier directement, sans intermédiaire, en dehors des circuits éditoriaux habituels. Cette possibilité de libre publication, extraordinaire à bien des égards, est également à la source d'un quatrième brouillage documentaire, qui pèse lourdement sur l'évaluation de l'information : l'indifférenciation des sources. 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 et essais, ouvrages pratiques...) étaient bien établis, connus et reconnus, internet a, comme on le sait, radicalement changé la donne. D'où le brouillage général des sources et des statuts des documents, avec deux conséquences majeures : d'une part, la difficulté, parfois très grande, à identifier la source, l'organisation éditoriale, l'instance de légitimation d'un document sur le web, compte tenu notamment des brouillages évoqués précédemment ; et d'autre part, la confusion entre des documents de type, de statuts et de valeur très différents. Qui a publié cette page web, par qui est-elle légitimée, quel est le genre (scientifique, d'opinion...) et le statut de ce document (public, privé, restreint...) ? Autant de questions se posant en permanence aux internautes.

Deuxième constat : rendue plus difficile par la numérisation, l'évaluation de l'information est d'autant plus cruciale avec internet

que le lecteur doit faire face à un régime d'indistinction, de non-hiérarchisation des sources.

Quels changements avec le web social ?

Le web dit 2.0, que nous désignerons par l'expression plus juste de web social, s'inscrit, à maints égards, dans le droit fil des valeurs fondatrices d'internet, notamment l'échange et le partage des informations, déjà présents dès les premiers temps d'ARPANET, et la liberté d'expression, valeur cardinale du Net. Dans un article du Monde [3], Michel Elie, l'un des rares Français à avoir participé à la naissance d'ARPANET, rappelait le pari d'origine d'internet par rapport à l'évaluation de l'information : *« la liberté d'expression deviendra un cheval de bataille des pionniers de l'internet : sur le réseau, tout doit pouvoir se dire, il est « interdit d'interdire » ; à chacun de faire montre d'esprit critique, de filtrer et de recouper l'information »*.

Contenue dans les gènes d'internet, la problématique centrale de l'évaluation autonome de l'information par son usager a accompagné toute l'histoire d'internet et du web. Ne concernant au départ qu'un petit réseau d'échange entre scientifiques, elle est devenue aujourd'hui, avec l'extension mondiale du réseau des réseaux, l'affaire de tous. Et depuis les premières RFC [4] jusqu'aux blogs actuels, la problématique est la même : la mise en regard de la liberté d'expression des individus et leur capacité à juger par eux-mêmes. De ce point de vue, le web social n'a fait qu'amplifier, à une échelle inédite, des tendances inscrites depuis longtemps dans l'histoire d'internet.

Mais le web social, à travers les blogs, les wikis, les réseaux sociaux, les outils collaboratifs, est également porteur de nombreux changements, affectant 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. C'est sans doute dans le domaine des représentations, des valeurs sociales, voire de l'idéologie, que les mutations nous paraissent les plus importantes, et parfois les plus problématiques. Ainsi peut-on identifier quelques « valeurs » qui dominent la scène du web social, et qui ont des incidences fortes sur l'évaluation de l'information.

D'abord, la *popularité*, le « *buzz* », la *notoriété* : ces nouvelles valeurs, très fortes sur le web social, deviennent, pour la plupart des internautes, à la fois de nouveaux indicateurs pour l'évaluation (combien de liens, de citations, de reprises, de commentaires, etc.), et les nouveaux impératifs de la communication et de l'information. Certes, le souci de l'audience, de l'impact, de la popularité, du nombre de citations, existe depuis bien longtemps. Mais il faut noter à la fois l'exacerbation de ces valeurs, en passe de devenir hégémoniques, leur dissémination rapide à de nombreuses sphères (par exemple la sphère scientifique) et surtout leur couplage, assez délétère, avec le primat du quantitatif : puisque tout peut être tracé et comptabilisé sur les réseaux numériques, on voit poindre le risque d'une domination quasi-exclusive des critères purement quantitatifs, avec toutes les dérives afférentes.

Une deuxième tendance est la condition de la première, puisqu'il s'agit de la *visibilité* : il faut être « visible », susciter du *buzz*, faire parler de soi, avoir une bonne « e-réputation ». Cette montée en force de la visibilité, de l'affirmation de soi, du narcissisme secondaire, est à la fois une tendance sociologique lourde et l'une des valeurs sociales les plus prégnantes du web social. Rapportée à notre présent sujet, on voit bien à quel point un souci exacerbé de visibilité peut nuire, non seulement à la qualité de l'information, mais également à son évaluation : en effet, si la mise en scène de soi devient, à l'avenir, une valeur dominante, notamment pour les jeunes générations, alors elle risque de devenir aussi un nouveau critère, implicite, d'évaluation de l'information. Une ressource sera jugée de qualité si elle met son auteur en lumière.

Une autre valeur sociale émergente, que nous appellerons « *évaluationnite* », est directement liée aux deux premières : en effet, le web social se caractérise par une omniprésence de l'évaluation, du jugement, du vote, de l'avis. Nouvel usage social, appelé à se maintenir, ou défaut de jeunesse d'un média loin d'être stabilisé ? Cette manie du jugement, qui n'est qu'une variante de « *l'opinionite* » [5], peut aussi être considérée comme une dérive inquiétante, qui n'est pas sans conséquence sur l'évaluation de l'information, réduite à des jugements simplistes, binaires (oui ou non, +1, J'aime, etc.). L'évaluationnite peut même être considérée comme le strict contraire de l'évaluation de

l'information, qui demande du temps, de la nuance et de la complexité. Et il faut craindre que cette généralisation du jugement subjectif et hâtif ne vienne ruiner les exigences d'un véritable jugement intellectuel sur une ressource.

Étroitement liée à cette évaluationnisme intervient une quatrième valeur : *le règne de l'affectif*, qui a trouvé sa consécration avec le célèbre bouton « *J'aime* » de Facebook. Il faudrait s'interroger sur les effets symboliques de cette affectivité généralisée, où l'absurde le dispute parfois au pire. À force de tout juger en termes « *J'aime/J'aime pas* », on peut craindre que le rapport à l'événement et à l'information en soit durablement et profondément affecté. Lorsqu'une information, une ressource, un auteur, un document ne sont plus « évalués », mais font l'objet d'un jugement de pure opinion, aussi rapide que subjectif, faut-il s'étonner des ravages grandissants du relativisme absolu ? Si le jugement affectif sur un objet quelconque n'a pas attendu Facebook, constatons néanmoins l'innovation radicale que constitue ce « discours » à la fois rhétorique et sociotechnique, structuré autour d'un détournement complet de la notion de goût, venant après celle de l'amitié, et incarné dans des dispositifs techniques qui lui confèrent cependant une force symbolique encore plus grande.

Si l'idéologie de la vitesse et du temps réel n'est pas née avec le web social, elle est poussée à l'extrême par celui-ci. Cette « tyrannie de l'instant », propre à internet et aux TIC en général, se traduit notamment par la coïncidence temporelle totale entre un événement, sa transmission et sa réception, souvent catastrophique dans le domaine de l'information. On en connaît les effets : perte de distance, de réflexion, effet de sidération devant l'événement. Avec l'instantanéité de l'information, dont Twitter est l'un des symboles les plus forts actuellement, nous entrons dans un monde de flux, « d'information liquide », sans traces stables et mémorisables [6], un monde caractérisé par le zapping permanent devant l'information. Cette immense question de la pression et des effets du temps réel et de l'instantanéité déborde de loin notre sujet et nous pointerons seulement ici la contradiction avec l'évaluation de l'information qui demande, à l'inverse, recul et longueur de temps.

Ce rapide tour d'horizon des valeurs intrinsèques au web social ne serait pas complet et pécherait par excès de critique s'il ne mentionnait pas l'une des valeurs cardinales du web 2.0 : le *partage*, le *collaboratif*, le *contributif*. À la fois valeur idéologique en hausse, pratique sociale et professionnelle, nouveau paradigme pour la circulation des savoirs, cette dimension sociale et collaborative du web est l'un de ses aspects les plus intéressants. Concernant notre thématique, la dimension du partage constitue l'un des changements les plus profonds des modalités et de la problématique même de l'évaluation de l'information. Pour résumer, alors que dans le web de « première manière », l'internaute était seul face à l'information avec, à sa charge, la difficile tâche d'évaluer la crédibilité de ressources inconnues, dans le web social l'internaute est toujours seul mais « en réseau » et peut s'appuyer largement sur le jugement des autres, et notamment de ses pairs de confiance. Changement d'échelle, qui comporte de nombreuses potentialités intéressantes, et qui permet des garde-fous efficaces (notamment face aux infopollutions de toutes sortes) comme des usages informationnels innovants, plus collectifs. Mais un changement qui entraîne aussi son lot d'illusions et de dérives. Ainsi le web 2 induit-il, selon nous, une illusion sur l'évaluation de l'information que l'on peut qualifier de sociale (pour la distinguer de l'illusion techniciste sur les outils) : la communauté n'est pas une panacée et une confiance excessive dans la communauté des internautes, dans la force du collectif et des réseaux, peut faire perdre de vue que l'évaluation de l'information demande, aussi et avant tout, un sens critique individuel, un effort cognitif plus ou moins grand, un ensemble de connaissances et un jugement critique propre à chaque individu. La puissance et l'intérêt des « réseaux de confiance » ne doivent pas masquer leurs limites.

En résumé, les effets du web social sur l'évaluation de l'information restent difficiles à appréhender : d'un côté, plusieurs valeurs idéologiques, certaines nouvelles normes sociales diffusées sur le web social, apparaissent clairement contradictoires avec les exigences d'une véritable évaluation de l'information ; d'un autre côté, les valeurs de partage, les pratiques et les outils collaboratifs constituent un renouvellement et un enrichissement de l'opération même

d'évaluation. Appauvrissement ou enrichissement des modèles, illusion communautaire ou force du collectif, l'évaluation de l'information n'est qu'une autre manière d'illustrer l'ambivalence profonde des technologies de l'intelligence, qu'il faut considérer, à l'instar de Bernard Stiegler [7], comme des *pharmaka*, selon le terme employé par les Grecs pour désigner le couple du poison et du remède.

Quoi qu'il en soit, l'observation des effets de l'environnement sociotechnique sur l'évaluation de l'information est inépuisable, compte tenu de la diversité, de la force et de la profondeur des mutations induites par la révolution numérique et internet. Mais ce n'est pas le seul environnement et il faut en évoquer également un autre, qui lui est intrinsèquement lié : celui de l'information elle-même.

Le contexte informationnel : la crise du modèle de validation

Si le numérique et ses outils ont transformé les *modalités* de l'évaluation de l'information, la « société de l'information » en a exacerbé et diversifié les *enjeux* : enjeux sociaux, économiques, cognitifs, scolaires, scientifiques... En effet, sans discuter ici la pertinence de cette expression de « société de l'information » [8], la question de l'évaluation de l'information doit être replacée dans le contexte global d'une société dans laquelle l'information est devenue la nouvelle « matière première », le moteur de l'innovation scientifique et technique. « *La maîtrise du savoir et de l'information sera vraisemblablement un facteur crucial dans les quinze prochaines années* », pronostiquaient déjà avec justesse, dès 1985, les experts du *Rapport France, An 2000* [9].

Aujourd'hui, c'est devenu un truisme que de rappeler à quel point l'évaluation de la fiabilité et de la valeur de l'information, dans ce nouveau contexte sociétal, est devenue cruciale, comme le montre l'exemple de la veille stratégique et de l'intelligence économique, pour lesquelles la question de la validité des informations traitées est au

cœur de la démarche. Mais il faut rappeler que ces enjeux de l'évaluation de l'information, liés à la valeur (économique, stratégique, scientifique) de celle-ci, ne datent pas d'internet et accompagnent la montée en puissance du rôle de l'IST (Information Scientifique et Technique), notamment après la Seconde Guerre mondiale, « l'explosion documentaire » des années 50-60, la naissance et l'essor des banques de données ou de l'industrie de l'information au tournant des années 80.

Toute l'abondante littérature sur l'*information literacy* [10] fournit également un rappel de « *l'importance de la maîtrise de l'information pour les individus, la vie économique et la citoyenneté* » [11], maîtrise de l'information dans laquelle figurent en bonne place les compétences liées à l'évaluation de l'information.

L'importance sociétale de l'évaluation de l'information ne vient pas uniquement des enjeux plus généraux de la maîtrise de l'information. Ce n'est pas seulement parce que l'information constitue notre nouvel environnement que son évaluation est devenue une opération essentielle. C'est aussi parce que cette opération, autrefois réservée aux professionnels, repose désormais sur les usagers. Ce que nous avons appelé « *le renversement du modèle de validation de l'information* » [12] signifie que « *l'ensemble des procédés de validation d'une information ont totalement migré de l'amont à l'aval* » [13]. François-Bernard Huyghe rappelle que dans le monde de l'imprimé, dans l'univers du livre, les textes sont validés en amont, avant la sortie, ou bien juste après, avec le rôle de la critique littéraire ; alors que dans l'univers du numérique, la hiérarchisation, la validation se fait après la mise en ligne, par le lecteur. Certes ce schéma est quelque peu réducteur et de nombreux textes et informations publiés sur le web font également l'objet d'un contrôle et d'une validation a priori. Mais la tendance d'ensemble est bien là, et c'est ce déplacement vers l'aval, autrement dit cette nouvelle responsabilité du lecteur, qui confère une importance nouvelle à l'évaluation de l'information.

Le contexte socioculturel : la crise des médiations

L'évaluation de l'information n'est pas une simple compétence documentaire. Elle relève aussi des pratiques de lecture, s'inscrit dans un ensemble de pratiques culturelles, traduit un certain type de rapports avec la presse et les médias. Autant dire qu'elle n'échappe pas au contexte général socio-culturel, entendu ici comme recouvrant à la fois les représentations et les modalités de production et surtout de consommation des contenus culturels.

Or ce contexte culturel connaît aussi une transformation profonde sous l'effet de la révolution numérique, particulièrement chez les jeunes, dits *digital natives*, chez qui les ruptures constatées sont les plus fortes. Une double mutation est à l'œuvre, fort bien analysée par Sylvie Octobre [14], à partir des résultats de l'enquête du Ministère de la Culture et de la Communication sur les pratiques culturelles des Français [15] :

- d'une part, l'évolution des usages et des pratiques culturelles chez les jeunes qui, sans être en rupture totale avec les autres générations, marquent cependant de fortes spécificités dans leur rapport à (et leurs pratiques de) la culture : notamment un fort niveau de connexion à internet et une grande assiduité dans l'usage des TIC, avec pour usages dominants la communication et les loisirs. Cette génération hyper-connectée n'a pas pour autant de pratiques exclusives et si elle est d'abord la « génération internet », elle est aussi la génération des médias, avec une forte consommation des médias audiovisuels, notamment de la télévision, dont l'importance est plus grande qu'on ne le croit. L'étude de Sylvie Octobre montre également la part élevée des pratiques artistiques amateurs chez les jeunes, et la baisse tendancielle de la lecture de livres et de la presse ;

– d'autre part, les mutations de la culture, et des rapports à la culture, sous l'effet du numérique : nouveaux rapports au temps, permettant l'individualisation, la démultiplication et le morcellement des usages, nouveaux rapports aux objets culturels, encourageant l'éclectisme et une consommation « omnivore » des contenus culturels.

Le numérique transforme également les conditions de la production culturelle et étend à l'infini la sphère des biens et produits culturels, ce qui a pour conséquence directe, sur notre thématique, un nouveau brouillage de frontières, souligné par Sylvie Octobre : « *En accroissant le périmètre du culturel, elle rend les contours des catégories savantes et populaires plus flous et les moyens de la définition de leurs champs plus incertains* » [16].

Enfin on ne peut évoquer ce nouveau paysage culturel sans parler de l'un de ses aspects les plus cruciaux : la crise des instances de transmission. Distinguant, dans la transmission culturelle, entre transmetteurs, mécanismes de transmission et contenus transmis, Sylvie Octobre établit un rapide bilan des trois grandes instances de transmission que sont la famille, l'école et les institutions culturelles. Dans la famille, la sociologue relève le maintien d'une sorte de continuum dans la transmission, autour d'une culture négociée, non conflictuelle, avec des contenus ayant peu changé, la génération des parents partageant plus ou moins les mêmes références culturelles que leurs enfants. L'école en revanche connaît une triple crise, touchant à la fois les transmetteurs avec la crise de l'autorité des enseignants, les modalités de transmission avec la concurrence entre anciens et nouveaux supports et l'émergence de nouvelles compétences cognitives des jeunes, et les contenus avec la remise en cause du monopole de l'école sur les savoirs. Enfin, les institutions culturelles connaissent une situation plus variable et souvent paradoxale, avec d'un côté la démocratisation des lieux culturels, et de l'autre la désaffectation des musées, ou encore le succès des médiathèques face aux difficultés de la médiation de la lecture.

Que retenir de cette rapide évocation du contexte culturel pour notre problématique ? Peut-être les deux conclusions de Sylvie

Octobre. Tout d'abord un constat lucide mais non pessimiste sur les transformations en cours : « *De même que la baisse de l'affiliation partisane ne signifie pas la fin du sentiment politique, les mutations contemporaines observables dans les rapports des jeunes générations à la culture ne doivent pas automatiquement faire craindre la mort de la transmission culturelle* ». Ensuite la nécessité pour les institutions de transmission de prendre en compte ces nouvelles pratiques culturelles des jeunes : « *Les institutions culturelles sont incitées à refonder leurs missions (objectifs et moyens) dans un contexte d'accès aux contenus culturels profondément modifié* » [17].

Autrement dit, prenons acte, sans catastrophisme, des changements profonds dans les pratiques culturelles chez les jeunes, dans les manières de lire, de s'informer, de se divertir, et tâchons d'adapter les instances de transmission.

Le contexte sociopolitique : la crise de confiance

Évaluer l'information revient en grande partie, comme nous le verrons au chapitre 4, à juger de la crédibilité de la source, de l'auteur, de l'information, c'est-à-dire à accorder ou non sa confiance. Or, avec la question de (la) confiance, nous sortons résolument des dimensions technique, documentaire, informationnelle, culturelle de l'évaluation de l'information pour aborder sa dimension politique.

L'importance cruciale de la confiance (*trust*), à la fois comme ciment de toute société et comme fondement de la démocratie, avec la délégation de la confiance du peuple à ses représentants, a été établie depuis longtemps par plusieurs penseurs. Dans sa remarquable introduction aux *Rencontres de Pétrarque* de 2010, retranscrite dans un article du *Monde* [18], la sociologue Dominique Schnapper posait la question fondamentale, qui surplombe toute la question de l'évaluation de l'information : « *En qui peut-on avoir confiance ?* ». La réponse apportée témoigne de l'inquiétude générale, puisque Dominique

Schnapper rappelle, après d'autres, que « *nous serions à l'âge de la société de défiance généralisée* ».

L'un des principaux enjeux de cette crise profonde de la confiance concerne la contradiction historique majeure dans laquelle nous sommes tous plongés. D'une part, avec la montée en puissance de « l'individu démocratique », qui fait une critique permanente des institutions, critique légitime mais de plus en plus exacerbée, nous assistons à la remise en cause de la tradition, des experts, des institutions. Et l'on sait le rôle croissant des réseaux sociaux et des plateformes du web social dans cette remise en cause des institutions et des médiateurs en général. D'autre part, face à la complexité croissante du monde, Dominique Schnapper souligne les nouvelles nécessités de la confiance : nous sommes obligés de croire un grand nombre de personnes, considérées comme des « experts », même provisoires.

C'est toute la question de l'autorité cognitive. Question ancienne comme le montre cette belle citation de Tocqueville, dans son livre *De la démocratie en Amérique*, que reprend à nouveau Dominique Schnapper : « *Il n'y a pas de si grand philosophe qui ne croie un million de choses sur la foi d'autrui et qui ne suppose beaucoup plus de vérités qu'il n'en établit (...) il faut donc toujours, quoi qu'il arrive, que l'autorité se rencontre quelque part dans le monde intellectuel et moral. Sa place est variable mais elle a nécessairement sa place* ».

On voit par là que toute la question de l'évaluation de l'information, y compris à l'heure du web 2.0, était posée... dès 1840 ! Quelle est la place de l'autorité, intellectuelle et morale, dans les réseaux sociaux ? Si les experts et médiateurs traditionnels sont remis en cause, qui sont les nouveaux « experts » à qui les internautes, et surtout les jeunes, peuvent accorder leur confiance ? Autrement dit, quelles sont les sources de la confiance, qui ne sont plus établies a priori, mais sans cesse en construction, en négociation ? Question politique et sociale cruciale que celle-là, qui domine et encadre toute la problématique de l'évaluation de l'information.

La raison scientifique, c'est-à-dire l'examen méthodique, patient, modeste, et la recherche des vérités provisoires sont posées par Dominique Schnapper comme la seule alternative aux « sirènes du

relativisme absolu » ou aux visions complotistes. Le lien avec l'évaluation de l'information, sans être explicitement posé, apparaît néanmoins dans toute son évidence.

Résumons-nous : l'évaluation de l'information aujourd'hui s'opère dans cette imbrication d'environnements, qu'il faut garder à l'esprit si l'on veut éviter les approches réductrices. Rendue plus complexe par la numérisation des documents et des traces, plus cruciale par les nombreux brouillages d'internet, l'évaluation de l'information se trouve à la fois contrariée par certaines valeurs du web social et facilitée par les pratiques collaboratives. Ses enjeux sont à la hauteur de ceux de la société informationnelle et sont exacerbés par la responsabilité du filtrage, désormais à la charge des internautes. L'évaluation de l'information doit être replacée dans le cadre plus général des nouvelles pratiques culturelles, notamment celles des jeunes, et des changements dans leur rapport à l'information et aux médias. Enfin elle se déroule sur un fond de crise de méfiance généralisée envers les institutions, les experts, les autorités établies, alors que les nouvelles autorités cognitives sont loin d'être stabilisées. Cette thématique insaisissable, aux multiples facettes, est véritablement lourde d'enjeux, que nous n'avons fait qu'effleurer ici.

Visite de chantier

Cet ouvrage ne se propose pas de faire un tour exhaustif de la question. Ainsi la réflexion sur les enjeux de toute nature, liés à la capacité des internautes à juger de la fiabilité des informations, ne sera-t-elle pas menée ici. De même, nous n'avons pas procédé au recensement détaillé et à l'analyse des risques et des dangers induits par les nombreuses infopollutions, qui pèsent sur la circulation et le filtrage des informations sur internet. La dimension pédagogique et didactique n'est pas abordée non plus, sauf partiellement dans la conclusion, et l'on ne trouvera aucune proposition de méthodologie pour évaluer les ressources du web.

La démarche

Notre objectif est plus précis et nous avons cherché surtout à nous focaliser sur les pratiques de l'évaluation et sur les notions concernées. La démarche adoptée est celle d'une approche « en entonnoir », allant du plus général au plus spécifique : les usages, les compétences, les comportements, les notions et enfin les pratiques.

Quelques mots sur une proposition personnelle pour une distinction, se voulant à la fois simple et pragmatique, entre des termes proches, parfois ambigus et qui font l'objet de nombreux travaux de recherche :

- par *usages*, nous entendons ce que font les gens avec les médias, les TIC, internet, le web social : font-ils plutôt de la recherche d'information, de la communication, des jeux, de la messagerie instantanée ? Plus précisément, quels sont les usages informationnels liés à l'évaluation de l'information ?
- par *pratiques informationnelles*, nous entendons la manière concrète dont sont utilisés les TIC, les médias, autrement dit les manières de faire : comment les usagers cherchent-ils l'information, comment l'évaluent-ils ? Nous reviendrons plus précisément sur la définition de cette notion dans le chapitre 5 ;
- les *compétences informationnelles* regroupent, selon leur définition classique, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être mobilisés par un individu pour une tâche, un objectif, et dans un contexte précis d'information ;
- dans les *représentations*, nous englobons à la fois les valeurs, les conceptions, les opinions, les affects... portés par les individus sur le monde de l'information, des TIC et des médias ;
- les *comportements informationnels* pourraient constituer, selon nous, l'ensemble des usages, des pratiques, des compétences et des représentations, liés à l'information.

Dans cet étagement, la culture informationnelle, au sens individuel, pourrait être définie comme l'ensemble ou plutôt la

combinaison de tous ces niveaux imbriqués : quels sont les usages informationnels dominants d'un individu, quelles sont ses pratiques et ses comportements informationnels, ses compétences, ses représentations ?

Quant aux notions informationnelles, elles concernent les concepts et savoirs théoriques, structurant le (ou faisant partie du) champ de l'information, et constituent une part essentielle de la culture informationnelle, au sens transmissif du terme cette fois et non plus individuel.

Cinq chapitres autonomes

La question principale qui traverse le premier chapitre pourrait être résumée ainsi : parmi les innombrables usages d'internet, quelle est la place de l'évaluation de l'information, plus particulièrement chez les jeunes ? Que nous disent les enquêtes sur leurs usages d'internet et leurs rapports à l'information ? Il s'agira de cerner la spécificité, réelle ou supposée, d'un « profil jeune » dans le rapport aux médias et à l'information. Peut-on d'ailleurs parler d'un « profil jeune » homogène ou bien les jeunes générations sont-elles également traversées par diverses fractures numériques ? La réalité dévoilée par les enquêtes sociologiques sur les usages d'internet nous invite à délaisser les visions par trop uniformisantes du rapport des jeunes aux TIC et à l'information, visions « enchantées » qui nourrissent trop souvent le discours, en particulier médiatique, sur la société numérique.

Le deuxième chapitre est entièrement consacré aux compétences, abordées selon deux axes :

- d'une part, la distinction entre les compétences informatiques, informationnelles et critiques. Parfois confondues dans les discours et les référentiels, étroitement imbriquées dans les pratiques informationnelles et numériques, elles participent toutes trois de l'évaluation de l'information, mais restent *in fine* bien spécifiques et il convient donc d'en dresser trois tableaux distincts, à partir de différentes enquêtes ;

– d'autre part, la différenciation entre les niveaux de compétences : en effet, il existe des écarts parfois importants entre les compétences déclarées par les jeunes dans les enquêtes, et leurs compétences réelles ; lesquelles compétences doivent être mises en regard, à la fois avec les compétences attendues (par le système scolaire, le marché du travail...) et les compétences nécessaires, intrinsèquement induites par l'évaluation de l'information.

Usages, compétences et pratiques fusionnent dans les comportements informationnels. Et ceux des étudiants, qui nous intéressent tout particulièrement, constituent la matière du troisième chapitre. Que savons-nous des comportements informationnels des étudiants, de leurs manières de chercher l'information, d'utiliser Wikipédia, de leurs rapports aux bibliothèques ? Sans exhaustivité aucune mais en nous fondant sur des enquêtes françaises, britanniques et américaines, ce chapitre tentera de fournir des points de repère sur les usages, les nouvelles pratiques documentaires, les représentations, les compétences déclarées chez les étudiants.

Évaluer l'information revient à combiner, dans un même jugement, quatre notions différentes, mais tellement imbriquées qu'il n'est pas toujours simple pour l'internaute de les distinguer : doit-il évaluer la crédibilité d'une source ou l'autorité d'un auteur ? Doit-il juger de la qualité des informations qu'il a trouvées au hasard de ses recherches, ou bien de leur pertinence ? Notions faussement évidentes, riches d'approches multidisciplinaires et ayant parfois une longue histoire, la crédibilité, l'autorité cognitive, la qualité de l'information et la pertinence structurent le quatrième chapitre, qui tente de donner quelques repères théoriques sur ce que nous avons appelé le « quatuor conceptuel » de l'évaluation de l'information.

L'enjeu de la distinction entre ces quatre notions n'est pas seulement théorique : il est aussi méthodologique, pour guider notamment les observations fines des pratiques informationnelles des usagers. Après les étapes préalables, qui visaient à replacer l'évaluation de l'information dans les usages, les compétences, les comportements et les critères, le chapitre cinq traite des pratiques informationnelles

réelles de l'évaluation de l'information. Que nous apprennent les enquêtes sociologiques sur la manière dont les usagers, de diverses origines, évaluent la crédibilité d'une source, la pertinence d'une information, la qualité d'un site ? Quelles sont les représentations dominantes de ces différents critères et surtout quelles sont leurs variables ? Nous avons tenté de distinguer les résultats de différentes enquêtes, notamment anglo-saxonnes, en fonction des quatre notions principales, en cherchant à montrer la diversité des facteurs de variation de ces critères : ainsi les critères de la crédibilité varient-ils selon la classe sociale, le statut, la discipline, la culture d'origine, etc.

Ensemble d'interactions et de processus entre de multiples composants (l'utilisateur, le dispositif sociotechnique, la source, le contexte...), l'évaluation de l'information sur le web commence seulement à nous montrer sa redoutable complexité, souvent amputée par des approches faussement simplificatrices. L'observation, l'analyse et la compréhension fines des pratiques informationnelles, en matière d'évaluation de l'information, sont des chantiers de recherche de première importance, car nous savons encore peu de choses sur ces pratiques réelles des usagers, sur leurs critères d'évaluation. La recherche dans ce domaine n'en est encore qu'à ses débuts en France, quand les Anglo-Saxons ont pris, ici comme ailleurs, une longueur d'avance par le nombre et la richesse des travaux. Notre contribution à ce chantier de recherche prend la forme d'une proposition de méthodologie d'observation des pratiques, structurée autour de cinq grands axes d'observation, détaillés à la fin du cinquième chapitre : les critères d'évaluation, les publics, l'action, le dispositif et l'information.

Enfin la conclusion revient sur les enjeux et surtout l'enjeu éducatif de l'évaluation de l'information, pour lequel nous proposerons quelques pistes de réflexion. De même, nous terminons l'ouvrage par une proposition personnelle sur les chantiers de recherche possibles qui pourraient, selon nous, se développer autour de cette thématique.

Dernière remarque sur la lecture de l'ouvrage : si la structuration du livre a été conçue selon une démarche allant du général au spécifique, chaque chapitre peut néanmoins être lu de manière quasi-indépendante, sans ordre linéaire et selon les desiderata du lecteur.

Notes

1 ↑. Néologisme créé par Régis Debray, dans le *Cours de médiologie générale*, la médiologie est un champ de recherche, une méthode d'analyse, dont l'objet est « l'étude des médiations par lesquelles « une idée devient force matérielle » ». Elle s'intéresse aux techniques, aux supports matériels et aux liens complexes entre techniques et culture, supports et circulation des idées. Voir le site de la médiologie : <http://www.mediologie.org/>

2 ↑. Brigitte Juanals, *La culture de l'information : du livre au numérique*, Hermès science, 2003, 243 p.

3 ↑. Michel Elie, « Internet, retour sur les origines et la « philosophie » du Web », *Le Monde*, 25 décembre 2009.

4 ↑. Request For Comments : les premiers documents qui décrivent les aspects techniques d'arpanet et plus tard d'internet. Ils sont fondés sur une totale liberté de rédaction et de publication. <http://www.ietf.org/rfc.html>

5 ↑. On peut définir « l'opinionite », non seulement comme la tendance à vouloir absolument donner son opinion sur tous les sujets, mais surtout comme l'incarnation moderne du relativisme : avec l'opinionite, tout est affaire d'opinion, et non plus d'argumentation, de raisonnement, de preuve ; si la vérité est totalement relative à chacun (« c'est mon opinion, j'ai le droit de penser cela », etc.), toutes les opinions, tous les points de vue se valent sur tous les sujets.

6 ↑. Le moteur de recherche interne de Twitter, *Twitter Search*, ne cherche que sur les tweets des cinq derniers jours... Et a contrario, il faut de grands efforts de la Bibliothèque du Congrès des États-Unis pour archiver l'ensemble des échanges publics de Twitter, qui ne pourront être exploités que par des algorithmes qui devront leur donner sens ou représentations.

7 ↑. Voir la définition plus complète du *pharmakon* sur le site d'Ars Industrialis : <http://arsindustrialis.org/pharmakon>

8 ↑. Voir à ce sujet : Sally Burch, *Société de l'information et société de la connaissance*, In: *Enjeux de mots*, C&F éditions, 2005, p. 49-71.

9 ↑. Commissariat Général du Plan. *Rapport France An 2000*. Paris : Commissariat Général du Plan, 1985.

10 ↑. Un terme difficile à traduire, qui va au delà de « l'alphabétisation informationnelle », pour englober les divers mode d'acculturation et d'appropriation personnelle de l'information.

11 ↑. ala (American Library Association), « *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* », ala, 1989. <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

12 ↑. Alexandre Serres, « Évaluation de l'information : le défi de la formation. », *Bulletin des Bibliothèques de France*, décembre 2005, vol. 50, n° 6, p. 38-44. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00108434

13 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », *La lettre Sentinel*, février 2006, n° 32, p. 19. Disp. sur : http://www.huyghe.fr/dyndoc_actu/493a8e539a957.pdf

14 ↑. Sylvie Octobre, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective*, janvier 2009, n°1, 8 p.
<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>

15 ↑. Ministère de la culture et de la Communication, Département des études, de la prospective et des statistiques, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Les résultats de l'enquête 2008*, 2009.
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat.php>

16 ↑. Sylvie Octobre, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission », *art. cit.*

17 ↑. *Ibid.*

18 ↑. Dominique Schnapper, « En qui peut-on avoir confiance ? », *Le Monde*, 15 juillet 2010.

Chapitre 1 : Usages

Pour mieux comprendre la manière dont les usagers évaluent l'information trouvée sur le web, il est utile de replacer cette opération complexe dans le cadre plus général des usages d'internet et des médias, qui en constituent la toile de fond.

Quels sont les principaux usages et comment cerner la place de l'évaluation de l'information dans le nouveau contexte informationnel ? Nous fournirons d'abord quelques points de repère concernant l'ensemble de la population, avant de nous concentrer sur la tranche d'âge qui nous intéresse au premier chef, les jeunes, et particulièrement les étudiants.

Points de repère sur les usages d'internet

Quels sont les principaux usages d'internet en France ? Quelle est notamment la place des usages informationnels ? Et en quoi ces usages concernent-ils la question de l'évaluation des informations ? La très complète enquête du Ministère de la Culture et de la Communication sur les pratiques culturelles des Français, dirigée par Olivier Donnat [19], est le panorama le plus général, et nous servira de source principale, notamment à travers les données de l'un des tableaux sur Les principaux usages d'internet, qui porte sur un ensemble de 21 usages et sur toutes les catégories de la population. Selon ce tableau, les réponses indiquent les usages déclarés « sur 100 personnes de chaque groupe ayant utilisé internet au cours du dernier mois ».

Fig. 1 : Tableau des principaux usages d'internet en 2008

Rang	Principaux usages d'Internet	% sur l'ensemble des internautes
1	Envoyer/recevoir des méls	88
2	Recherches documentaires, bases de données	84
3	Chercher des informations pratiques	80
4	Communiquer par messagerie instantanée	59
5	Gérer ses affaires personnelles (banque, impôts, payer factures)	56
6	Acheter ou commander en ligne	52
7	Visiter des blogs, des sites personnels	44
8	Télécharger des logiciels, des programmes, de la musique ou autre	40
9	Lire des journaux ou des magazines	39
10	Aller sur site partage fichiers (Dailymotion, YouTube, Emule)	33
11	Écouter en direct la radio	31
12	Mettre des photos, vidéos ou de la musique en ligne	30
13	Vendre ou acheter aux enchères (eBay...)	29
14	Participer chats, forums discussion, écrire commentaires	19
15	Regarder en direct un programme de télévision	16
16	Jouer jeux en réseau (dont jeux d'argent)	15
17	Créer ou mettre à jour un blog ou un site personnel	13
18	Visiter un musée ou une exposition en ligne	12
19	Créer, mettre à jour votre profil sur site comme Myspace, Facebook, etc.	9
20	Suivre un enseignement en ligne, une formation	6

20-ex.	Aller sur un site de rencontre (Meetic...)	6
--------	--	---

Source : Donnat, Olivier. « Enquête sur les pratiques culturelles des Français - Les résultats de l'enquête 2008 [Ordinateur et Internet] » 2008.

http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap2.php

Tout en gardant les intitulés d'origine, nous avons repris les données du tableau en les reclassant par ordre décroissant, pour mieux faire ressortir les usages dominants en 2008. En l'absence d'autre enquête de même amplitude, nous devons nous risquer à des conjectures sur l'état actuel des usages. Certes, des sites ont disparu, d'autres ont émergé, mais nous pensons que les grandes masses restent semblables. Ce sont celles-ci qui nous intéressent et que nous allons regrouper et définir à partir de cette étude.

Quelles leçons peut-on tirer pour le présent de cette synthèse, qui soient susceptibles d'éclairer le contexte de l'évaluation de l'information ?

Internet étant un support à tout faire, il remplit de très nombreuses fonctions complémentaires, enchevêtrées, loin d'être toutes représentées ici. L'observation des 21 usages recensés dans cette enquête de 2008 permet de les répartir en quelques grands ensembles, sortes de *clusters* d'usages regroupés autour d'une fonction dominante. En changeant les intitulés, les exemples ou les pratiques avec l'apport des nouveaux services mis en valeur depuis 2008 (Facebook, Twitter, Flickr, le streaming audio et vidéo – Deezer, Megaupload avant son interdiction...), nous estimons que les qualifications des usages dans ces clusters restent globalement inchangées. Nous en avons identifié six, d'importance et de « taille » variables : communication, vie pratique, divertissement, formation, information et expression. Certains usages peuvent appartenir à deux ou trois clusters différents.

De la messagerie électronique jusqu'à Facebook, internet est avant tout un outil de socialisation, de relation, et la fonction de communication est l'une des fonctions essentielles du réseau. De nouvelles formes de sociabilité existent, appuyées sur le maintien de « liens faibles ». Même si à proprement parler les usages de ce cluster

« communication » ne relèvent pas de notre problématique de l'évaluation, nous devons souligner l'apport d'une « évaluation sociale », sur laquelle nous reviendrons au chapitre 4, qui utilise les modes communicationnels pour promouvoir et socialiser les pratiques informationnelles représentées par les autres clusters.

Le cluster « vie pratique » regroupe également des usages statistiquement importants : la recherche d'informations pratiques, la gestion de ses affaires personnelles, le commerce en ligne et l'utilisation des sites d'enchères. Cet ensemble « vie pratique » regroupe donc une grande diversité d'usages et de fonctions, depuis les démarches administratives, la gestion budgétaire en ligne jusqu'aux achats et ventes entre particuliers, en passant par la recherche d'emploi [20] et la recherche d'informations pratiques sur tous les domaines de la vie quotidienne (santé, consommation, alimentation, etc.). Ce cluster « vie pratique » engage de nombreuses activités d'évaluation des informations, depuis les comparaisons de prix et de services (commerce, tourisme...) jusqu'à l'approche des informations de santé, de règles diététiques et alimentaires ou encore l'évaluation des informations publicitaires émanant des vendeurs ou producteurs et mises en regard des commentaires des internautes, dont la crédibilité elle-même mérite d'être appréhendée.

Les fonctions culturelles, de détente et de loisirs constituent un autre ensemble significatif. Le téléchargement de logiciels et de musiques, la lecture de journaux et de magazines, la consultation des sites de partage de fichiers et surtout de vidéos (Dailymotion, YouTube) ou l'usage de sites de streaming, l'écoute de la radio ou de la télévision en mode différé, la mise en ligne de photos, et dans une moindre mesure les activités proprement culturelles (visites virtuelles de musées, bibliothèques numériques...) représentent un gros tiers des usages d'internet. Notons que les frontières entre les ensembles ne sont pas nettes, certains usages, comme la mise en ligne de photos (communication et culture) ou la lecture de journaux (information et culture), pouvant relever d'autres ensembles de fonctions.

Deux autres usages, enfin, apparaissent moins massifs et sont liés à deux fonctions différentes d'internet :

- la fonction de formation (suivre un enseignement en ligne, une formation), qui recueille un chiffre assez bas (6 %), proche de celui de 9 % fourni par le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie (Crédoc 2010) ;
- les usages liés à l'expression personnelle en mode public : créer ou mettre à jour un blog ou un site personnel. Ces pratiques peuvent être considérées d'autant plus « élitistes » actuellement que les réseaux sociaux permettent un mélange d'expression personnelle et de communication. Elles sont cependant souvent mises en avant dans les travaux sur l'impact démocratique de l'internet, notamment parce que ces formes d'expression publique servent de base à la « conversation sociale » des réseaux interpersonnels.

La recherche d'information comme usage prédominant

Les deuxième et troisième usages de l'enquête de 2008, par ordre d'importance, sont très significatifs pour la question qui nous occupe : il s'agit en effet de la recherche d'information, au sens large, avec la recherche documentaire (84 %), qui concerne aussi bien les moteurs de recherche que les bases de données, et la recherche d'informations pratiques (80 %). La lecture des journaux et magazines sur internet, usage à la fois informationnel et culturel, arrive en position moins avantageuse, ce qui a des impacts sur les stratégies tant rédactionnelles qu'économiques des organes de presse.

Cette importance de la recherche d'information mérite d'être soulignée : la fonction « informationnelle » d'internet apparaît bien comme l'une des plus essentielles et des plus massives. Par ailleurs, la recherche documentaire, usage le plus emblématique de la recherche d'informations, touche très largement toutes les tranches d'âge, à parts égales.

En revanche, les niveaux de diplôme et la catégorie socio-professionnelle sont les variables de différenciation les plus importantes : la recherche documentaire recueille ainsi 92 % chez les

bac + 4 et 67 % chez les non-diplômés, 94 % chez les cadres et les professions intellectuelles et 75 % chez les ouvriers.

À la lecture de ces chiffres, un premier constat peut être fait, qui vient corroborer les intuitions du sens commun : massivement connectée (avec plus de trois Français sur quatre), la population française est, de fait, concernée par la problématique du choix des sources et de l'évaluation des informations.

Les *digital natives*

Si elle intéresse tout le monde, l'évaluation de l'information sur internet ne concerne-t-elle pas en premier lieu les jeunes, notamment au cours de leurs années de formation ? Quelles sont les pratiques informationnelles dominantes, les principaux centres d'intérêt, les thématiques les plus consultées ? Il s'agit ici de cerner les rapports et les représentations des jeunes, vis-à-vis à la fois des TIC, de la culture, de l'information, des médias et de leur crédibilité, de la politique, etc. Toutes ces questions doivent être abordées pour tenter de cerner la problématique de l'évaluation de l'information chez les jeunes, en ayant au préalable une représentation aussi précise que possible de leurs principaux usages informationnels.

Nous ne développerons pas ici l'analyse critique des nombreuses appellations de la tranche d'âge des jeunes de 12-30 ans, dont l'expression *digital natives* est sans doute la plus connue.

Mythes et réalités sur les *digital natives*

L'enquête britannique Comportement informationnel du chercheur du futur [21] sur la « génération Google » joue ici un précieux rôle démystificateur, en recensant les mythes et réalités qui entourent les pratiques directement informationnelles des jeunes, et en y apportant les réponses des chercheurs, fondées sur un travail d'enquête approfondi. Avant de revenir plus en détail sur certaines de ces affirmations et sur les explications des chercheurs, nous

reproduisons ici les assertions sur la « génération Google », en les ordonnant selon un axe « de la réalité au mythe », à partir du degré de véracité attribué par les chercheurs de l'UCL.

Fig. 2 : Mythes et réalités sur la génération Google

Affirmations courantes sur la « génération Google »	Verdict des chercheurs de l'UCL
Réalité / Mythe	
Assertions plutôt vraies	
« ils sont beaucoup plus compétents en technologie »	« globalement vrai »
« ils préfèrent les systèmes interactifs et sont de moins en moins consommateurs passifs d'information »	« généralement vrai »
« c'est la génération du copier-coller »	« nous pensons que c'est vrai »
« ils ne respectent pas la propriété intellectuelle »	« partiellement vrai »
« ils ont de grandes attentes vis-à-vis des TIC »	« probablement vrai »
« ce sont des agnostiques du format »	« peut-être vrai de quelques utilisateurs »
« ils préfèrent l'information visuelle au texte »	« oui mitigé »
Véracité non démontrée	
« ils ont besoin d'être constamment connectés au web »	« pas un trait spécifique »
« ils pensent que tout est sur le web (et que tout est gratuit) »	« verdict réservé »
« ils ont définitivement glissé vers des formes numériques de communication, textuelles plutôt qu'orales »	« verdict réservé »
« ils sont multitâches dans tous les domaines de leur vie »	« verdict réservé »
« ils font tout de façon ludique et désormais attendent la même chose de leur apprentissage à l'université »	« verdict ouvert »
Assertions fausses	
« ils ont une tolérance zéro pour l'attente et leurs besoins d'information doivent être immédiatement satisfaits »	« notre verdict : non »
« ils préfèrent l'information rapide sous forme de condensés pré-digérés au texte intégral »	« c'est un mythe »
« ils considèrent leurs pairs plus crédibles comme source d'information que les personnes qui font autorité. »	« verdict mitigé (...), c'est un mythe »

« ce sont des chercheurs experts »	« mythe dangereux »
« ils acquièrent des compétences informatiques par tâtonnements »	« mythe total ».

Source : UCL, JISC, Estève-Bouvet, Isabelle (trad.). *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 17-20

Ainsi, selon les chercheurs de l'UCL, la majorité des idées courantes sur les *digital natives* sont sujettes à caution ou très ouvertes, puisque le tableau montre que sur les 17 affirmations, 7 seulement sont considérées par les chercheurs comme plutôt vraies (avec cependant des nuances et des correctifs), 5 restent « réservées », c'est-à-dire non démontrées ou indécidables et 5 sont jugées fausses, voire « mythiques ». Nous reviendrons plus loin sur certaines de ces affirmations, qui concernent directement notre sujet.

De nouveaux rapports à l'information et aux médias

L'évaluation de l'information sur internet est au croisement de plusieurs problématiques, parmi lesquelles le rapport à l'information d'actualité et aux médias, et particulièrement sur internet. Mais à l'inverse de celle des taux d'équipement, de connexion ou des usages, la photographie du rapport des jeunes aux médias et à l'information est loin d'être aussi nette. Différentes enquêtes et études donnent à voir des résultats contradictoires, alimentant deux visions opposées, parfois caricaturales, des jeunes face à l'information :

- soit les jeunes seraient des surconsommateurs de médias et d'informations, se distinguant par un taux de fréquentation très élevé ; ils seraient ainsi ouverts sur le monde et ses problèmes, et de plus en plus engagés ;
- soit les jeunes ne lisent presque plus la presse, s'informent peu sur l'actualité, seraient avant tout centrés sur eux-mêmes et largement dépolitisés.

Sans verser dans ces approches dichotomiques, ni dans d'inutiles jugements de valeur, il nous semble assez difficile de se faire une idée, à la fois globale, réaliste et précise, de cette question importante du rapport des jeunes à l'information. Nous ne prétendons nullement répondre à un tel défi. À partir de quelques enquêtes et études consultées, nous avons simplement cherché à interroger certaines évidences, parfois trompeuses, et lorsque c'était possible, à donner quelques points de repères plus fermement établis. Sans exhaustivité, nous avons retenu les six questions suivantes :

- que savons-nous de l'intérêt des jeunes pour l'actualité ?
- quels sont les principaux médias utilisés par les jeunes ?
- quelles différences d'usages médiatiques entre lycéens et étudiants ?
- où en est la lecture de la presse écrite dans les jeunes générations ?
- quelle serait la confiance accordée par les jeunes aux différents médias ?
- quelle est l'utilisation d'internet comme source d'information ?

Pour tenter de répondre à ces différentes questions, nous nous sommes appuyés sur un ensemble hétérogène d'études, de rapports, d'enquêtes et de sondages d'opinion, de date, de taille, de méthodologie et d'objectifs différents : notamment l'enquête référence citée ci-dessus de 2008 du Ministère de la Culture sur les pratiques culturelles, une étude de 2009 menée à la Bibliothèque publique d'information sur la lecture de la presse magazine par les jeunes adultes [22], les données 2010 et 2011 du *Baromètre de confiance dans les médias* de TNS-SOFRES, un sondage organisé par *letudiant.fr* en novembre 2010 [23], une enquête régionale menée en 2011 par le Réseau Information Jeunesse Bretagne [24]. Même si l'on ne saurait mettre sur le même plan les sondages d'opinion et les enquêtes sociologiques des leçons globales et convergentes peuvent être tirées.

Quel degré d'intérêt pour l'actualité ?

S'informer (au sens de l'info-news) présuppose un intérêt, une ouverture, un goût voire une passion pour l'actualité, nationale et internationale, pour le flux incessant de l'information. Mais il est difficile, dans les enquêtes, de distinguer entre cet intérêt pour l'actualité et celui pour l'information en général, les deux ne se superposant pas exactement. Or une première incertitude sur les rapports des jeunes aux médias vient sans doute de cette confusion, faite par beaucoup d'enquêtes, entre actualité (au sens de l'actualité politique et internationale) et consommation des médias, information au sens large.

Ainsi la plupart des enquêtes et sondages indiquent une sensibilisation assez grande des jeunes à l'information en général, mais les chiffres semblent parfois contradictoires et on n'identifie pas toujours ce qui est mesuré.

Un sondage Médiamétrie verse dans une vision « émerveillée » d'une génération « avide d'informations » : « *Les Digital Natives battent le record des contacts médias et multimédias sur une journée moyenne de la semaine* » [25] ; 83,4 % des jeunes (de 18-24 ans) seraient « en contact avec les news » au moins une fois par jour, les dites news provenant en majorité de la radio, de la télévision et d'internet.

Le sondage de *letudiant.fr* est plus nuancé et souligne un intérêt des jeunes pour l'information assez bien établi, mais loin d'être unanime : « *environ 55 % des jeunes interrogés – lycéens et étudiants – estiment que l'information est un élément important de leur vie quotidienne. Et pour 35 % d'entre eux, c'est même un élément indispensable* » [26].

Le Baromètre des médias TNS-SOFRES est, à sa façon, plus précis et mesure l'intérêt pour l'actualité. Mais les résultats connaissent une variation importante entre 2010 et 2011 [27] : en 2010, une majorité de jeunes de 18-24 ans (65 %) s'intéressait à l'actualité (10% manifestant un « très grand intérêt » et 55% un intérêt « assez grand »), en 2011, le chiffre global descend à 57 % ; à l'inverse, cet intérêt est « faible » pour 35 % en 2010 et monte à 43 % en 2011.

De son côté, l'enquête du Réseau Information Jeunesse de Bretagne, sur les stratégies d'information des jeunes Bretons [28], montre que l'actualité internationale (10 %) et la politique (5 %) arrivent très loin derrière les thématiques du travail (49 %), des études (32 %) et des loisirs (26 %), dans les besoins d'information de la jeunesse bretonne. Mais cette enquête, importante par son ampleur et riche de résultats, ne porte pas sur le rapport des jeunes à l'actualité mais sur leurs manières de s'informer en général. Il est donc difficile d'extrapoler à partir de ces résultats.

Ce qui est bien établi par toutes les enquêtes, c'est la progression, avec l'âge, du besoin de suivre l'actualité, qui est plus fort chez les étudiants que chez les lycéens.

Les points suivants fournissent d'autres éclairages sur cette question complexe de l'intérêt des jeunes pour l'actualité, qui est aussi une autre facette, essentielle, de leur rapport au monde.

Quels sont les médias utilisés par les jeunes pour s'informer ?

Sur ce point que l'on pourrait croire facile à mesurer, les résultats des enquêtes ne concordent pas vraiment, notamment sur la place respective de la télévision et d'internet comme moyens d'information.

Mais la raison de ces écarts, parfois très importants, provient de la confusion, évoquée plus haut entre s'informer au sens de la recherche d'information en général et « s'informer », au sens du suivi de l'actualité.

Si l'on prend la première option de l'information au sens large, la primauté d'internet est clairement établie par toutes les enquêtes, notamment celle du CRIJ Bretagne : parmi les principales sources d'information, internet est cité en premier par trois jeunes Bretons sur quatre (72 %), loin devant les médias (presse, TV, radio), qui recueillent 33 %. Élément intéressant à noter dans cette enquête : la place de l'entourage, comme source d'information, puisque les parents arrivent en deuxième position (42 %) et les amis en troisième (36 %).

Le sondage de *letudiant.fr* confirme également cette primauté d'internet, comme média d'information, sans trop préciser toutefois la place du suivi de l'actualité : « *Internet arrive donc sans surprise en tête des médias les plus utilisés pour s'informer (38 % des jeunes choisissent ce média en priorité), devant la télévision (33 %), la presse écrite (17 %) et la radio (10 %) ».*

En revanche, si l'on en vient aux sources d'information sur l'actualité, *stricto sensu*, la télévision serait loin d'être enterrée chez les jeunes : en effet, selon le *Baromètre des médias TNS-SOFRES 2011*, c'est encore la télévision qui reste le premier média utilisé pour s'informer, non seulement par l'ensemble des Français (82 % en 2011), mais aussi par les jeunes de 18-24 ans. En effet, à la question : « *De quelle manière principalement vous tenez-vous au courant de l'actualité nationale et internationale ?* » [29], les 18-24 ans sont 75 % à citer en premier la télévision, 53 % internet, 34 % la presse écrite et 31 % la radio. Ces résultats montrent une triple caractéristique du public jeune :

- les 18-24 ans restent de grands utilisateurs (à 75 %) de la télévision (pour les usages d'information, et non de divertissement ou autre), même s'ils sont passés au-dessous de la moyenne de la population (82 %) ;
- ils sont également, avec 34 % de réponses, au-dessous de la moyenne (38 %) des utilisations de la presse écrite et surtout de la radio (31 % de réponses, pour une moyenne de 44 %). L'enquête sur les pratiques culturelles des Français a montré également une baisse de plus de quatre heures hebdomadaire pour l'écoute de la radio chez les jeunes ;
- en revanche, les jeunes sont les plus gros utilisateurs d'internet comme moyen d'information, puisqu'ils sont 53 %, soit près du double de la moyenne de la population (27 %) à citer internet en premier ; là réside, sans aucun doute, l'indicateur le plus net de la spécificité du public jeune par rapport aux autres tranches d'âge.

La césure lycéens-étudiants

La catégorie des jeunes de 18 à 24 ans est-elle aussi homogène que le laisse supposer l'enquête TNS-SOFRES ? L'enquête du Ministère de la Culture montre pour sa part une différenciation très nette pour la lecture de journaux et magazines en ligne : 28 % chez les 15-19 ans, 48 % chez les 20-24 ans (la moyenne globale étant de 39 %) [30], indiquant par là une véritable césure au sein de la jeunesse dans le rapport à l'information et aux médias, avec un désintérêt assez manifeste pour l'actualité chez les lycéens et les plus jeunes, et un intérêt plus marqué, supérieur à la moyenne globale, chez les étudiants et les jeunes adultes. Le sondage de *letudiant.fr* confirme cette différence entre lycéens et étudiants : *« l'âge est déterminant : plus les jeunes avancent dans un cursus, plus ils s'ouvrent au monde, donc aux médias, tous supports confondus »* [31].

Cependant, même si les résultats concernant les étudiants sont plus encourageants, ils n'en demeurent pas moins assez préoccupants, au regard des exigences du travail universitaire et de la nécessité de s'informer dans le cadre d'études supérieures. Car au final, selon l'enquête du Ministère de la Culture, à peine plus d'un étudiant sur deux (52 %) utiliserait internet pour lire des journaux en ligne et moins de la moitié (41 %) pour consulter des sites d'actualité.

Qu'en est-il de la lecture de la presse écrite, premier moyen historique d'information et symbole fort de la « graphosphère » ?

La baisse de la lecture de la presse

Selon le sondage TNS-SOFRES de 2011, à la question « Vous arrive-t-il de lire un journal quotidien national ou régional, ou un magazine d'information générale, qu'il s'agisse de la version papier ou du site internet du journal ? » [32] :

- 38 % des Français répondent « régulièrement » (43 % en 2010) ;
- 32 % « de temps à autre » (31 % en 2010) ;
- 16 % « rarement » (14 % en 2010) et 14 % « jamais » (12 % en 2010).

La baisse générale de la lecture de la presse écrite s'est donc encore confirmée.

Et les jeunes de 18-24 ans ? Ils se distinguent là aussi de la moyenne nationale, comme le montrent ces chiffres : en 2011, 25 % (23% en 2010) des jeunes lisent la presse régulièrement, soit 13 % de moins que la moyenne globale ; 40 % (42% en 2010) la lisent de temps à autre, ce qui les place cette fois au-dessus de la moyenne ; 22 % (27% en 2010) ouvrent rarement un journal et 13 % (8% en 2010) jamais. Si l'on additionne les « rarement » et « jamais », cela indique 35 % de jeunes (soit un jeune sur trois), qui ont un rapport très distancié avec la presse, contre 30 % pour l'ensemble de la population.

Il est intéressant de noter les différences entre 2010 et 2011, qui semblent indiquer un redressement de la lecture de la presse écrite chez les jeunes, à rebours de la tendance générale à la baisse. L'avenir dira si cette évolution est appelée à se confirmer.

Malgré un léger frémissement en 2011, ces données restent assez préoccupantes sur le rapport des jeunes aux médias, et elles sont complétées et précisées par l'enquête sur les pratiques culturelles. En effet, selon la synthèse d'Olivier Donnat, ce sont 58 % des jeunes de 15-24 ans qui lisent un quotidien payant, dont 10 % tous les jours. On le voit : les chiffres diffèrent légèrement, d'abord en raison de la différence des échantillons retenus (jeunes de 18-24 ans d'un côté, 15-24 ans de l'autre). Mais aussi en raison des indicateurs retenus : sur la régularité, sur la nature des quotidiens, payants ou gratuits... Ainsi l'indicateur de TNS-SOFRES pour la lecture régulière est plus large que celui de l'enquête du Ministère de la Culture : 25 % de jeunes lisent « régulièrement », 10 % lisent tous les jours, ce qui a le mérite d'être plus précis. A contrario, selon l'enquête de Donnat, ce serait 42 % des jeunes de 15-24 ans qui liraient la presse irrégulièrement ou jamais, chiffre supérieur aux 35 % de TNS-SOFRES.

Est-ce que la lecture des quotidiens gratuits viendrait contrebalancer ce délaissement de la presse payante chez les jeunes ? Là encore, les chiffres de l'enquête du Ministère de la Culture sont à la fois éloquentes, sur ce qu'ils révèlent de la profondeur de la crise de la lecture de presse, et étonnants par la contradiction qu'ils apportent aux idées établies et aux observations du sens commun. En effet,

comme le montre l'extrait de tableau ci-dessous [33], il ne semble pas y avoir de différence notable entre la lecture des quotidiens payants et gratuits...

Fig. 3 : La lecture de la presse gratuite chez les jeunes

	sur 100 personnes de chaque groupe				
	ensemble	sexe		âge	
		homme	femme	15 à 19 ans	20 à 24 ans
Tous les jours	6	7	5	9	13
Plusieurs fois par semaine	5	6	5	6	10
Environ une fois par semaine	8	7	8	7	7
Plus rarement	13	14	12	12	15
Jamais ou pratiquement jamais	68	66	69	65	55

Source : Donnat, Olivier. « Enquête sur les pratiques culturelles des Français », 2008. Partie Lecture de presse et de livres : Fréquence de lecture presse gratuite.

<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap6/VI-1-2-Q55.pdf>

Les jeunes seraient plutôt moins nombreux à lire les gratuits que les payants et le pourcentage de ceux qui ne les lisent jamais ou presque est même nettement supérieur. Faut-il voir là un hommage implicite à la presse quotidienne payante, dont les difficultés sont connues, ou bien, plus vraisemblablement, un indicateur supplémentaire de l'éloignement des jeunes de la presse écrite imprimée, qu'elle soit payante ou gratuite ?

Le sondage de *letudiant.fr*, plus récent, contredit sur ce point l'enquête du Ministère de la Culture, puisqu'il précise : « Côté presse écrite, la préférence va aux quotidiens gratuits (55 % d'entre eux en lisent au moins un par semaine), devant les hebdos et les quotidiens payants » [34].

Au-delà de ces différences entre les enquêtes, et de ces nuances entre les catégories de jeunes, la tendance est bien là, repérée et établie à travers les enquêtes : le recul assez fort de la lecture de la presse, auquel il faut ajouter celui de la lecture des livres.

En effet, suivant l'enquête du Ministère de la Culture, le recul de la lecture est général et touche l'ensemble de la population : « *En matière de lecture d'imprimés, les deux principales tendances à l'œuvre depuis les années 1980 se sont poursuivies au cours de la dernière décennie : la lecture quotidienne de journaux (payants) a continué à diminuer, de même que la quantité de livres lus en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle* » [35].

Fig. 4 : La baisse de la lecture de presse et de livres en général

sur 100 français de 15 ans et plus		
	1997	2008
lisent un quotidien	73	69
Tous les jours ou presque	36	29
Plusieurs fois par semaine	11	11
Une fois par semaine	15	15
Plus rarement	11	14
ONT LU AU COURS DES DOUZE DERNIERS MOIS	74	70
1 à 4 livres	23	27
5 à 9 livres	12	12
10 à 19 livres	18	14
20 livres et plus	19	17
Nsp	3	1
Nombre moyen de livres lus*	21	16

*sur 100 lecteurs de livres ayant répondu à la question (nsp exclus). Source : Donnat, Olivier. *Les Pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008*, Culture études, 2009, n° 5.

<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

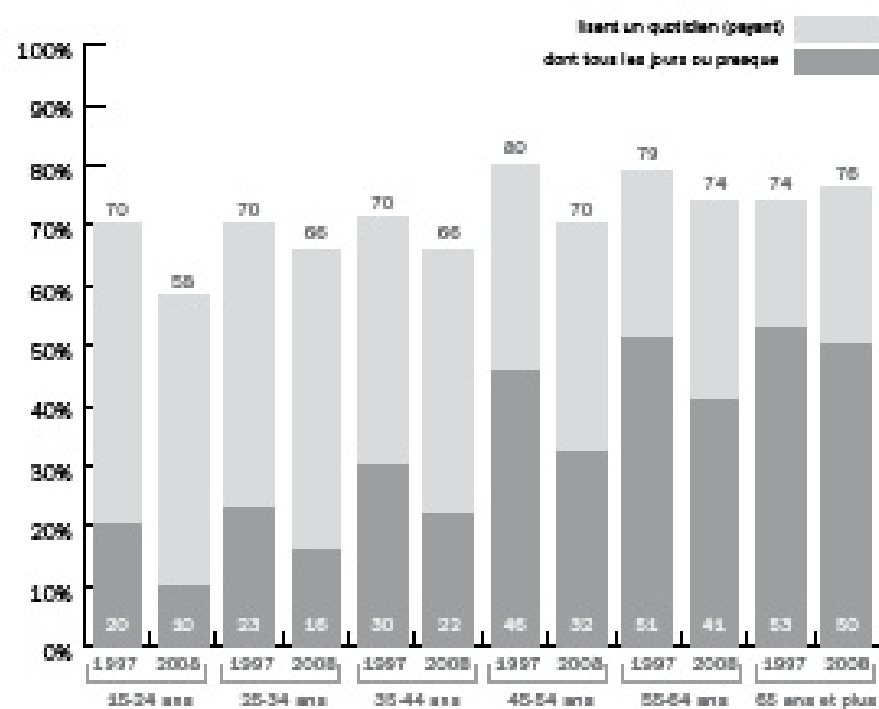
Le déclin de la lecture de livres chez les jeunes est également attesté par l'enquête du CRIJ Bretagne, qui montre qu'un jeune Breton sur

deux (51 %) lit moins d'une heure par semaine ou jamais. Et le pourcentage monte à 63 % chez les 15-19 ans [36].

Concernant la lecture de la presse, la tendance à la baisse est plus forte encore chez les jeunes, puisque la baisse de lecteurs réguliers de la presse quotidienne chez les jeunes de 15-24 ans atteint 10 %, de 1997 à 2008, comme le montre ce graphique [37].

Fig. 5 : La baisse de la lecture de presse chez les jeunes

Sur 100 personnes de chaque groupe



art. cit., p. 6. Source : Donnat, Olivier. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 »,

À ce recul décennal de la presse écrite chez les jeunes s'ajoute celui de la télévision (dont la durée d'écoute hebdomadaire a baissé de 2 h en dix ans) et de la radio (baisse de plus de 4 h).

Maigre consolation : ce déclin de la presse écrite chez les jeunes est un phénomène international et touche aussi les États-Unis, comme le rappelait le rapport sur *La presse au défi du numérique* : « Aux États-Unis, toujours d'après l'étude du Pew Research Center précédemment citée, la part des 18-29 ans qui avaient consulté un journal la veille de l'enquête n'était que de 24 % en 2006, contre 47 % pour les 50-64 ans et 58 % pour les plus de 65 ans » [38].

L'image projetée par Médiamétrie d'une génération « surconsommatrice » de médias est quelque peu brouillée par tous ces chiffres.

Le cas (ambigu) de la presse magazine

Si les jeunes délaissent de plus en plus la presse quotidienne d'information, ils manifestent en revanche une très forte appétence pour la presse magazine, comme le démontre l'étude fouillée de Jean-François Barbier-Bouvet, réalisée pour la BPI en 2009. Ainsi, selon cette étude portant sur un échantillon de 5 450 jeunes adultes de 15 à 29 ans et un panel des 175 principaux titres de la presse magazine, « 91,5 % des 15-29 ans ont lu (ou consulté, ou parcouru) au moins un magazine au cours de sa dernière période de parution » [39]. Si la quasi-totalité de la génération des 15-29 ans est en contact avec la presse magazine, l'intérêt réel est plus partagé, puisque 22 % déclarent être peu ou pas intéressés par cette presse, contre 78 % qui déclarent être très ou assez intéressés. La présence de la presse magazine dans l'univers culturel des jeunes est donc assez massive, mais elle se diversifie selon des critères d'âge, de sexe et de diplôme. En bref, les femmes, les jeunes plus âgés et plus diplômés lisent davantage de titres.

Mais quels titres de presse ? Que peut-on déduire de cet intérêt pour la presse magazine sur le rapport à l'information et surtout à l'actualité chez les jeunes ? L'étude de J.F. Barbier-Bouvet, très riche de données sur l'impact des différents titres de la presse magazine, se révèle ici pleine d'enseignements pour notre problématique. En effet, sur les 20 titres les plus lus par les 15-29 ans, ce sont les magazines de télévision qui arrivent largement en tête du palmarès (6 magazines sur les 10 premiers), suivis par la presse people et trash (5 magazines sur les 20 premiers, dont *Closer*, *Choc*, *Voici*). « *Il faut attendre la 13^e place du hit-parade pour sortir de la double hégémonie télévision / people et pour voir les titres se diversifier : apparaissent alors des magazines dont la principale caractéristique est que leur public est fortement surdéterminé par le sexe* » [40] (presse féminine, sportive...). Ce palmarès donne les « indicateurs d'impact » des revues, c'est-à-dire leur taux de pénétration du marché des jeunes lecteurs, et ils ne sont pas surprenants, compte tenu de leur tirage. Plus intéressants sont les « indicateurs d'affinité », qui traduisent les revues préférées des jeunes [41]. Et les résultats de l'étude, sur ce point, accréditent l'image d'une génération assez éloignée, dans son ensemble, de l'actualité et de la politique : en effet, « *la famille de presse la mieux représentée dans l'échelle des affinités est celle des magazines people et/ou des magazines trash* », avec près d'un jeune adulte sur deux (45,5 %) qui lit ces magazines ; les magazines féminins sont lus par plus d'un tiers des jeunes (36,5 %) ; quant aux magazines d'information et d'actualité, ils sont lus par un jeune sur cinq environ, au même niveau que les magazines de sport et les revues technologiques. À l'exception notable de deux mensuels (*Courrier international* et *Alternatives économiques*), qui se situent au-dessus de la moyenne d'affinité et rencontrent un fort écho chez les jeunes adultes.

Ainsi le paysage s'avère-t-il contrasté, et marqué par cette tendance lourde d'un attrait des jeunes pour ce que la presse magazine offre de plus discutable (la presse trash). Sans autres considérations sociologiques, culturelles ou morales, relevons seulement que cette primauté de la presse people dans les goûts d'une moitié de la jeunesse n'est pas sans incidences sur la question qui nous occupe. En effet, on peut penser que la fréquentation assidue d'une presse fondée sur la

rumeur, le ragot, l'outrance, le spectaculaire et le vide informationnel (autrement dit, des valeurs diamétralement opposées à celles de l'information) ne prépare pas particulièrement les jeunes esprits à la méthodologie de l'évaluation de l'information !

Quelle confiance accordée aux différents médias ?

Avec la confiance accordée aux médias, nous touchons à l'une des questions essentielles de l'évaluation de l'information, celle de la crédibilité, que nous abordons au chapitre 4. Nous verrons notamment que la crédibilité des médias, ou des supports, 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.

Malgré leur caractère quelque peu « massif », les données fournies par TNS-SOFRES sur le degré de confiance accordé aux médias (ou aux supports médiatiques) sont porteuses d'indications intéressantes, pour mieux cerner le contexte général dans lequel se pose la question de l'évaluation de l'information. On ne discutera pas ici du simplisme des questions du sondage, ni de la définition implicite et contestable d'internet, appréhendé comme un « média » homogène. Les données fournies sont à prendre comme de simples indicateurs de tendances, dans la perception de la crédibilité attachée aux différents supports médiatiques.

Quels sont les éléments intéressant notre sujet, à savoir les rapports des jeunes aux médias ? Nous avons extrait des différents tableaux du sondage TNS-SOFRES 2010 [42] les données concernant seulement les jeunes de 18-24 ans, ainsi que le pourcentage global, pour l'ensemble de la population. Le tableau récapitule le total des réponses OUI et NON aux questions : « les choses se sont passées vraiment ou à peu près comme le journal / la radio / la télévision / internet les raconte ».

Fig. 6 : Crédibilité de l'information des médias pour les jeunes

	Presse écrite			Radio			Télévision			Internet		
	Oui	Non	Sans op.	Oui	Non	Sans op.	Oui	Non	Sans op.	Oui	Non	Sans op.
Jeunes 18-24 ans	61	37	2	66	31	3	48	52	0	52	41	7
Ensemble population	55	40	5	60	34	6	48	49	3	35	30	35
Ecart	+ 6	-3	-3	+ 6	- 3	- 3	=	+3	-3	+17	+11	-28

Source : Baromètre de confiance dans les médias, TNS-SOFRES, janvier 2010

Trois leçons au moins ressortent du sondage, permettant d'identifier un « profil jeune » dans les rapports de confiance aux médias :

- une confiance dans la crédibilité des médias dans l'ensemble plus élevée ;
- des rapports à la crédibilité d'internet plus tranchés que dans le reste de la population ;
- des rapports contradictoires entre les pratiques médiatiques et la confiance dans les médias.

Ce tableau récapitulatif indique d'abord, chez les jeunes, un degré de confiance globale dans les médias assez fort, et plus élevé que dans le reste de la population, même si les avis sont plus partagés sur la crédibilité de la télévision. Mais qu'il s'agisse de la presse écrite (+ 6 %), de la radio (+ 6 %) et surtout d'internet (+ 17 %), les 18-24 ans manifestent une plus grande confiance dans ces médias que le reste de la population. Leur avis est par ailleurs plus tranché, au regard du petit nombre de « sans opinion » (notamment pour la télévision) [43].

C'est particulièrement frappant pour internet, où la différence entre le jugement des jeunes et celui de l'ensemble de la population est la plus grande, qu'il s'agisse de la confiance (+ 17 %), de la méfiance (+ 11%) et surtout des sans opinion (- 28 %). C'est également un indice, sinon d'une meilleure appropriation, du moins de leur pratique d'internet plus forte que celle de l'ensemble de la population. Par ailleurs, la comparaison avec les résultats du Baromètre de 2008 [44] montre, chez les 18-24 ans, une double augmentation, à la fois de la confiance (+ 3 % de oui, de 49 à 52 %) et de la méfiance (+ 7 % de non, de 34 à 41 %).

Pour la confiance, l'écart avec le reste de la population est resté stable depuis deux ans, baissant seulement d'un point (de 18 à 17 points). La deuxième leçon du sondage serait donc le rapport de « confiance critique » manifesté par les jeunes, vis-à-vis de l'information d'actualité sur internet, alors que le degré de méfiance, et surtout d'ignorance, reste assez élevé dans l'ensemble de la population.

Enfin on peut dégager un troisième enseignement, en recoupant ce tableau avec d'autres données, notamment le sondage TNS-SOFRES de 2008 et l'enquête du Ministère de la Culture. Et il est alors frappant d'observer les écarts, les contradictions, entre les usages par les jeunes des médias traditionnels, comme la radio, la télévision et la presse écrite, et leur degré de confiance dans ces mêmes médias. Ce sondage semble indiquer 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 !

À l'inverse, la télévision est le média qui suscite le plus de méfiance, chez les jeunes comme dans la population, mais nous avons vu qu'elle reste néanmoins le premier média utilisé par les jeunes pour s'informer !

Internet n'échappe pas à cet écart, souvent observé dans les sondages, entre les pratiques réelles et les jugements de valeur. Ainsi l'étude du CRIJ sur les stratégies d'information des jeunes Bretons révèle une contradiction intéressante autour de la fiabilité de l'information :

– d'un côté, elle est leur premier critère dans le choix d'une source d'information : « *La principale motivation des jeunes (ce qu'ils apprécient le plus) lorsqu'ils vont à la rencontre d'un interlocuteur est la fiabilité de l'information (55%). Par rapport à 2007, cet élément est plus important (+10 points)* » [45]. Non seulement ce critère de la fiabilité augmente avec l'âge (pour atteindre 63 % pour les plus de 25 ans), mais il supprime nettement tous les autres critères dans le choix des sources ; arrivent ainsi loin derrière : la rapidité de l'information disponible avec 37 %, la qualité d'écoute avec 36 %, la gratuité avec 34 % et la confiance avec 29 % ;

– mais d'un autre côté, la fiabilité de l'information n'est créditée que de 9 % dans les raisons d'utiliser internet, très loin derrière l'immédiateté et l'accessibilité (73 %), la rapidité de l'information (65 %), la facilité d'utilisation (48 %) et la liberté d'utilisation (32 %).

Cette contradiction, relevée par les auteurs de l'enquête, est d'autant plus flagrante lorsque l'on apprend qu'internet est utilisé comme première source (ou support) d'information par trois jeunes Bretons sur quatre (72 %) !

Ces résultats soulignent aussi l'ambiguïté et la complexité des rapports entre médias, supports, sources et fiabilité de l'information, complexité que les sondages et les enquêtes ont souvent tendance à occulter.

Les centres d'intérêt sur internet

Enfin, pour mieux cerner les rapports des jeunes à l'information, il est particulièrement utile de connaître les thèmes des sites et des blogs les plus consultés, autrement dit leurs principaux centres d'intérêt. C'est de nouveau l'enquête du Ministère de la Culture qui nous servira de source [46] ; dans le tableau ci-dessous, nous avons extrait les résultats de toutes les catégories concernant les jeunes ; les thèmes sont classés par ordre décroissant, à partir des résultats de la catégorie « élève-étudiant », qui nous a paru la plus large pour englober les jeunes.

Fig. 7 : Les centres d'intérêt des jeunes sur Internet

En gras les résultats les plus élevés.

Thèmes des sites ou blogs fréquentés le plus souvent	Élève-étudiant	15-19 ans	20-24 ans	Étudiants	Lycéens	Ensemble population
1/ Musique	73 %	76 %	66 %	67 %	80 %	53 %
2/ En rapport avec les études, l'activité professionnelle	53 %	44 %	53 %	64 %	40 %	44 %
3/ Sport	40 %	43 %	37 %	35 %	47 %	36 %
4/ Vie quotidienne (santé, enfants, cuisine...)	31 %	26 %	38 %	35 %	26 %	44 %
5/ Politique, actualité	28 %	17 %	37 %	41 %	14 %	37 %
6/ Voyages	21 %	16 %	31 %	27 %	14 %	33 %
7/ Émissions TV-radio	19 %	17 %	20 %	19 %	20 %	20 %
8/ Religion	4 %	3 %	4 %	3 %	6 %	4 %

Source : Donnat, Olivier. « Enquête sur les pratiques culturelles des Français », 2008. Partie Ordinateur et Internet : Thèmes des blogs ou sites en ligne consultés.

<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap2/II-3-4-Q24C.pdf>

Deux observations au moins peuvent être tirées de ce tableau.

Tout d'abord la confirmation d'un « profil jeune » chez les internautes. Après les différences relevées dans les usages d'internet et des médias et les rapports à l'information, les jeunes se distinguent également du reste de la population dans leurs centres d'intérêt. Le tiercé de tête, musique, études et sport, indique les thèmes qui intéressent le plus les jeunes sur internet, puisqu'ils recueillent des résultats nettement plus élevés que dans l'ensemble de la population. A contrario, on notera la place assez faible de la politique et de l'actualité, sauf chez les étudiants, de même que l'intérêt moindre pour les sites sur la vie quotidienne et les voyages. Deux thèmes seulement ne les distinguent pas de la moyenne globale : les émissions de radio et de télévision et la religion, qui arrive bon dernier (avec toutefois un intérêt un peu plus marqué chez les lycéens).

La seconde observation recoupe et renforce une autre, faite précédemment : les différenciations au sein de la jeunesse. Confirmant la césure entre lycéens et étudiants sur la lecture des journaux, que nous avons vue plus haut, l'intérêt pour la politique et l'actualité sépare nettement les deux tranches d'âge des jeunes : alors que les 20-24 ans

se situent exactement dans la moyenne globale, avec 37 % de réponses (de même d'ailleurs que les 25-34 ans), les plus jeunes de 15-19 ans sont nettement en dessous, avec 17 % seulement de consultations. L'écart est encore plus net dans les catégories scolaires : si la consultation des sites d'actualité est de 28 % pour l'ensemble des élèves et des étudiants, 27 points séparent les lycéens (14 %) des étudiants (41 %). Nouvelle preuve de l'importance de la variable de l'âge, dans les usages informationnels des jeunes générations. On peut noter à cet égard la véritable spécificité des lycéens, où se situent souvent les écarts les plus importants, tant avec les étudiants qu'avec le reste de la population.

Sortir des visions uniformisantes de la jeunesse

Dans les usages d'internet et de l'information, il existe donc bien d'un côté un « profil lycéen », dominé par les fonctions de divertissement et de communication, marqué par un rapport distancié avec l'actualité, la politique et l'information en général, et d'un autre côté un « profil étudiant », caractérisé au contraire par la prédominance de la recherche d'information et un intérêt plus fort, supérieur à la moyenne de la population, pour l'actualité et la politique.

Ces deux données ne sont pas sans conséquences pour la question de l'évaluation de l'information, et surtout de la formation à l'évaluation, dont ils renforcent l'acuité de manière paradoxale : chez les étudiants, comme nous le verrons plus loin, la fréquentation plus assidue des sites d'information et l'importance des fonctions informationnelles d'internet rend d'autant plus cruciale et urgente la question des compétences info-documentaires et des capacités critiques. L'importance d'internet pour les études universitaires (avec 64 % de réponses) pose, de manière très concrète, le problème de la formation préalable des étudiants à la maîtrise de l'information. Et les pratiques informationnelles des étudiants constituent un terrain favorable pour les formateurs et les enseignants, qui peuvent s'appuyer

sur elles pour former les étudiants à une meilleure maîtrise de l'information.

Chez les lycéens, le rapport distancié avec l'actualité ainsi que la place plus faible de la recherche documentaire mettent au premier plan la question de la motivation et de l'intérêt pour les usages informationnels. Pour pouvoir former les élèves à évaluer l'information, encore faut-il que cette opération corresponde à un besoin ressenti, une motivation active. Or toutes les enquêtes montrent chez les lycéens, et plus généralement chez les adolescents, un manque d'appétence pour l'information assez largement répandu, contredisant au passage l'image d'une génération « avide d'informations », selon l'expression de Médiamétrie. Aussi la question d'une plus grande sensibilisation des lycéens à l'actualité, aux enjeux de la recherche d'information et aux usages informationnels est-elle peut-être prioritaire, par rapport à des formations méthodologiques, inévitablement perçues comme artificielles.

N'oublions pas non plus ce que montrent les différentes enquêtes sur un certain nombre de tendances majoritaires, autant dans les lectures, les centres d'intérêt, que dans les motivations ou les priorités des jeunes : la primauté de la presse *people* et *trash* dans la lecture de la presse magazine, la chute de la lecture de la presse écrite et de livres... ; mais aussi, dans le tableau des priorités affichées par les jeunes la prédominance très nette de la sphère privée (la famille avec 71 %, les amis avec 69 %), l'importance du travail (64 %) et des loisirs (44 %), la place assez faible des études (31 %), quasiment à égalité avec la fête (30 %) et la relégation de la politique (5 %).

Tous ces traits sociologiques dessinent une partie du visage des nouvelles générations et doivent être pris en compte dans la problématique de l'évaluation de l'information, qui mobilise aussi bien des compétences et des savoirs, que des représentations, des affects et des valeurs.

À rebours des visions uniformisantes de la jeunesse, faisant des jeunes une population entièrement gagnée par les TIC et le numérique qui serait homogène dans ses usages, il convient donc de rappeler les nombreuses lignes de fracture, les clivages qui divisent les jeunes sur le continuum de l'inclusion numérique.

Il n'est pas question pour autant de nier la profondeur des mutations socio-cognitives et culturelles, dont sont porteuses les jeunes générations. Olivier Donnat souligne ainsi que si le numérique n'a pas encore provoqué un bouleversement général des pratiques culturelles dans l'ensemble de la population, c'est au sein de la jeunesse que ses mutations sont les plus profondes. La culture de l'écran induit notamment une grande porosité entre culture, divertissement et information, qui n'est évidemment pas sans conséquences sur la question qui nous occupe.

Notes

19 ↑. Olivier Donnat, « Enquête sur les pratiques culturelles des Français - Les résultats de l'enquête 2008 [Ordinateur et internet] », 2008. http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap2.php

20 ↑. Selon le crédoc (Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie), la recherche d'emploi sur internet touche plus du tiers des internautes (34 %) et 55 % des étudiants internautes. (Source : crédoc, R. Bigot, P. Crouette, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (2010), Paris, crédoc, 2010. http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-2010-101210.pdf).

21 ↑. ucl (University College London), jisc (Joint Information Systems Committee), Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur*. http://www.savoirscdi.cndp.fr/fileadmin/fichiers_auteurs/PDF_manuels/L_e_comportement__informationnel_du_chercheur_du_futur.pdf
Traduction de Information behaviour of the researcher of the future, Londres, Paris, ucl (University College London), jisc (Joint Information Systems Committee), 2008.

22 ↑. Jean-François Barbier-Bouvet, *La lecture de la presse magazine par les jeunes adultes. État des lieux*. Juin 2009, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2009, 71 p. http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/IMG/pdf_etudeBPI.pdf

23 ↑. Sondage « réalisé en ligne sur le site *letudiant.fr*, du 18 octobre au 10 novembre 2010 auprès de 487 jeunes âgés de 16 à 25 ans, lycéens et étudiants ». <http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

24 ↑. Réseau Information Jeunesse Bretagne, Soizig Renault (sous la dir. de), *Les jeunes Bretons et leurs stratégies d'information. Synthèse des données issues de l'enquête observatoire*, Rennes, crij Bretagne, 2010. http://www.ij-bretagne.com/img_bzh/enquete2010.pdf

25 ↑. Médiamétrie, WSA. *Quand les digital natives s'informent ! Immédiateté, choix et interactivité : 3 priorités des jeunes pour l'info*. 12 mars 2009.

http://www.demainlaveille.fr/wp-content/uploads/2009/03/2009_03_12_-cdplesjeunesetlesnews.pdf

26 ↑. Emmanuel Vaillant, « Dossier : sondage exclusif. Comment les jeunes s'informent-ils ? », *letudiant.fr*, Paris, L'Étudiant, 2010. <http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

27 ↑. Due sans doute à une faiblesse de l'échantillon en 2011, selon la sofres.

28 ↑. Cette deuxième enquête (la première date de 2007) a été menée de février à avril 2010 et a porté sur un échantillon de 3 400 jeunes Bretons, de 15 à 30 ans, échantillon représentatif mais redressé selon des correctifs statistiques. Au total, ce sont 2 683 questionnaires exploitables qui ont été dépouillés et analysés par le sociologue Christophe Moreau. Le questionnaire, diffusé par un réseau de 120 structures, portait sur les besoins d'information et les manières de s'informer des jeunes Bretons.

29 ↑. tns-sofres. *Baromètre de confiance dans les médias*. Résultats détaillés. [En ligne]. Montrouge : tns-sofres, La Croix, 2011, p. 29. http://www.la-croix.com/content/download/598098/18494619/2011_2_7_sondage-medias.pdf

30 ↑. Ministère de la Culture et de la Communication, 2009, *op. cit.* Question 24 : Principaux usages d'internet. <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap2/II-3-1-Q24.pdf>

31 ↑. Emmanuel Vaillant, « Dossier : sondage exclusif. Comment les jeunes s'informent-ils ? », *art. cit.*

32 ↑. tns-sofres. *Baromètre de confiance dans les médias*. 2011, *op. cit.* p. 74.

33 ↑. Ministère de la Culture et de la Communication, *op. cit.* Questions 55 : Lisent un quotidien gratuit d'information. <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap6/VI-1-2-Q55.pdf>

34 ↑. Emmanuel Vaillant, « Dossier : sondage exclusif... », *art. cit.*

35 ↑. Olivier Donnat. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 » *Culture études*, 2009, n° 5. (Pratiques et publics). <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

36 ↑. Réseau Information Jeunesse Bretagne, *op. cit.*

37 ↑. Olivier Donnat, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 », *art. cit.*, p. 6.

38 ↑. Marc Tessier, Maxime Baffert, *La presse au défi du numérique. Rapport au Ministre de la Culture et de la Communication*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2007. p. 15. <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/tessier/rapport-fev2007.pdf>

39 ↑. Jean-François Barbier-Bouvet, *La lecture de la presse magazine par les jeunes adultes*, op. cit., p. 7.

40 ↑. *Ibid.*, p. 19.

41 ↑. Cet indicateur d'affinité correspond à la question : « Sur 100 lecteurs d'un titre, combien appartiennent à la génération des 15-29 ans ? ».

42 ↑. tns-sofres, Baromètre de confiance dans les médias, Janvier 2010, op. cit., p. 10-21. Pour cette partie, nous avons préféré nous baser sur les données du « cru » 2010 du Baromètre annuel tns-sofres, car celles de 2011, concernant les jeunes, sont presque toutes précédées de la mention : « *En raison de la faiblesse des effectifs, les résultats sont à interpréter avec prudence* ».

43 ↑. Leur tendance à la méfiance vis-à-vis de la télévision semble s'être aggravée en 2011, avec 54 % de non et 45 % de oui.

44 ↑. « L'information sur Internet : une confiance critique chez les 18-24 ans », *Ressources jeunesse*, 2008, 28 janvier. <http://www.ressourcesjeunesse.fr/L-information-sur-Internet-plus.html>

45 ↑. Réseau Information Jeunesse Bretagne, Soizig Renault (dir.), op. cit., p. 12.

46 ↑. Ministère de la Culture et de la Communication, op. cit. Questions 24C : Thèmes des sites ou blogs fréquentés le plus souvent. <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap2/II-3-4-Q24C.pdf>

Chapitre 2 : Compétences

Quelles sont les compétences des jeunes sur internet, telles qu'elles sont déclarées ou observées dans les enquêtes ? Quels sont leurs représentations, leurs difficultés et leurs besoins en matière d'évaluation de l'information ? Convaincu de la nécessité de mieux différencier les compétences, par ailleurs étroitement imbriquées, nous avons suivi ici une double démarche. Tout d'abord, il nous a paru important de distinguer les trois types de compétences mobilisées sur les réseaux, qui sont trop souvent confondues :

- les *compétences numériques*, liées à l'usage des technologies informatiques, à la compréhension des univers technologiques complexes qui constituent notre nouvel environnement [47] ;
- les *compétences informationnelles*, ou info-documentaires, induites par l'usage des outils et méthodologies de la recherche, de l'identification et du traitement de l'information ;
- les *compétences critiques*, ou médiatiques, mobilisées notamment par l'évaluation de la crédibilité des sources et des informations.

Comme nous le verrons plus loin, l'évaluation et la validation de l'information entremêlent étroitement ces trois types de compétences, mais il est possible, et même indispensable, de les séparer.

Par ailleurs, cette question des compétences des usagers est d'autant plus complexe à cerner qu'il conviendrait de faire le distinguo, autant que possible, entre quatre niveaux de compétences :

- les *compétences déclarées*, ce que les usagers estiment être ou non capables de faire sur internet, cernées plus ou moins précisément par les enquêtes statistiques, les sondages d'opinion, etc. ;
- les *compétences réelles*, beaucoup plus difficiles à mesurer dans les enquêtes quantitatives, et nécessitant de véritables observations qualitatives ;

- les *compétences demandées ou attendues*, correspondant à des normes, à des représentations sociales, professionnelles ou pédagogiques. Ces normes sont exprimées notamment dans les référentiels de compétences (qu'ils soient éducatifs, comme le B2i, le C2i [48], les référentiels documentaires, ou professionnels) ;
- les *compétences nécessaires*, induites par les outils et l'information eux-mêmes, autrement dit les savoirs et savoir-faire qu'exigerait, à son plus haut niveau, une maîtrise conceptuelle, théorique et pratique des réseaux de l'information.

En matière d'évaluation de l'information, cet étagement nous paraît important pour mesurer le double écart entre compétences déclarées et réelles d'une part, entre compétences attendues et nécessaires d'autre part. À partir des enquêtes déjà utilisées et d'autres études, nous essayerons ici de faire le point sur les compétences, déclarées et réelles, des usagers en général et des jeunes en particulier, en matière de TIC, de recherche d'information et surtout d'évaluation de l'information.

Les compétences numériques : une réalité contrastée derrière des discours trompeurs

Dans l'ensemble de la population française, les sentiments de maîtrise ou d'incompétence dans l'appropriation des TIC sont presque à égalité, selon l'enquête du CRÉDOC de 2009 [49] : « Même s'il a progressé par rapport à 2007, le sentiment de compétence associé à l'utilisation d'un ordinateur est loin d'être dominant : en juin 2009, 53 % des enquêtés se disent « compétents » (14 % se pensent « très compétents » et 40% « assez compétents »). À l'opposé, 47 % ne se jugent pas compétents en la matière (23% se déclarant « pas très compétents » et 24% « pas du tout compétents ») ». Le même CREDOC précise plus loin [50] que, parmi les freins à l'utilisation d'internet, vient en premier le manque de

protection des données personnelles (23 % des réponses), et en second la complexité de l'outil (16 % des réponses).

En matière de compétences proprement numériques, le paysage est donc très contrasté chez les adultes, avec de profondes disparités dans l'appropriation des TIC, longuement étudiées par les chercheurs travaillant sur la notion de fracture numérique [51].

Chez les jeunes en revanche, la situation paraît au premier abord plus homogène, avec un niveau global de compétences numériques apparemment supérieur à la moyenne de la population : l'étude belge de Namur montre ainsi que les compétences numériques sont plus élevées chez les 16-24 ans que dans le reste de la population. Constat similaire dans l'enquête britannique de l'UCL, où il est admis comme « globalement vrai » que les jeunes sont « beaucoup plus compétents en technologie », que les adultes. Mais cette avance des jeunes est nuancée par les chercheurs, qui rappellent que « les utilisateurs plus âgés les rattrapent rapidement » et que « la majorité des jeunes tend à utiliser des applications beaucoup plus simples et beaucoup moins de matériel qu'on a tendance à l'imaginer » [52].

Des compétences numériques surestimées...

Les compétences numériques des jeunes sont souvent surévaluées, comme le montrent plusieurs travaux. Cédric Fluckiger et Éric Bruillard, se fondant sur une analyse des études internationales, affirment : « d'une part, elles [les compétences] reposent souvent sur des déclarations (et la surestimation est souvent de mise, surtout pour les garçons) et d'autre part, elles globalisent l'ensemble des TIC, ne permettant pas de discriminer dès que l'on s'intéresse à des logiciels ou des activités spécifiques » [53]. Cette surestimation est particulièrement visible dans l'enquête du CEFRIO (Centre francophone d'informatisation des organisations) sur les jeunes québécois : « ils croient de manière générale qu'ils ont de fortes compétences en matière d'utilisation des TIC les plus courantes. Ainsi, sur une échelle de 1 à 5 où « 1 » signifie « nul » et « 5 » veut dire « excellent », 83 % des « C » estiment qu'ils se situent au niveau 4 ou 5 en ce qui a trait à la maîtrise des logiciels de traitement de texte » [54]. Le CEFRIO confirme également la tendance à la surestimation des garçons,

qui sont 39 % à se déclarer « excellents », en matière de maîtrise des TIC.

Pour les chercheurs britanniques de l'UCL, qui pointent les mythes et réalités autour de la « génération Google » (cf. plus haut), les compétences numériques des jeunes suscitent plusieurs assertions discutables, voire erronées. S'ils reconnaissent comme « *probablement vrai* » le fait que les jeunes ont « *de grandes attentes vis-à-vis des TIC* », ils soulignent qu'il s'agit là d'une tendance générale, non spécifique et due à l'explosion des outils numériques. En revanche, ils dénoncent comme un « *mythe total* » l'idée que les jeunes « *acquièrent des compétences informatiques par tâtonnements* » : « *La croyance populaire selon laquelle les adolescents de la génération Google bidouillent de nouveaux trucs alors que leurs parents en sont encore à lire la notice est contraire à la réalité comme le confirment les conclusions des enquêtes Ofcom [55]* » [56]. Dans les leçons globales de cette étude sur les « écarts de compétences » relevés et sur leur signification, les chercheurs britanniques enfoncent le clou et évoquent de nouveau la surestimation des compétences numériques chez les jeunes, au regard de leur sous-estimation chez les personnes plus âgées, insistant sur leurs nombreuses variations : « *Virtuellement, 100% des étudiants utilisent des traitements de texte et internet pour leurs cours. Mais l'impression de grande compétence vacille quand on observe les pourcentages pour d'autres applications, telles que celles utilisées pour des présentations multimédias (65%), les tableurs, (63%), graphiques (49%) ou la création de pages web (25%)* » [57].

... et inégalement réparties

Ces compétences numériques restent inégalement réparties au sein de la jeunesse. Chez les jeunes belges, les chercheurs de Namur soulignent que le niveau d'utilisation de l'ordinateur est certes élevé, mais pas aussi homogène qu'on le pense : « *8% des jeunes de 16-24 ans disent n'être capables de réaliser aucune des tâches proposées et 17% ont un niveau de capacité élémentaire (seulement une ou deux tâches, vraisemblablement les deux premières)* » [58] (sur un ensemble de huit tâches informatiques, de niveaux de difficulté variables). Concernant l'utilisation d'internet, sur un tableau de huit tâches également, « 36 %

des jeunes sont seulement capables de réaliser des tâches élémentaires » [59].

Pour les chercheurs de l'UCL, qui se réfèrent à une enquête menée par Synovate [60], au début 2007, 27 % seulement des jeunes britanniques étaient parfaitement à l'aise avec le numérique et méritaient vraiment l'appellation de « génération Google », 57 % avaient une utilisation plutôt élémentaire d'internet et 20 % manifestaient un refus des technologies et étaient qualifiés de « dissidents du numérique ». Nous préférons utiliser l'imparfait, compte tenu de la rapidité des évolutions dans les usages des TIC et il serait imprudent de faire des extrapolations à d'autres pays, à partir de ces chiffres.

Notre propos n'est pas de fournir un état des lieux complet de la répartition des compétences numériques chez les jeunes dans différents pays : il est simplement de souligner que l'image d'une génération entière, maîtrisant parfaitement le numérique de manière homogène, est ancienne et ne résiste pas à l'examen.

Une appropriation avant tout procédurale

La plupart des compétences numériques observées dans les enquêtes ne concernent que les savoir-faire procéduraux, et pratiquement jamais la maîtrise conceptuelle, intellectuelle, des réseaux et outils numériques, la connaissance des notions, du vocabulaire, etc. Aussi bien les chercheurs que les formateurs sur le terrain s'accordent en général pour constater, chez la grande majorité des jeunes (lycéens et étudiants), un manque patent de connaissances et de culture informatique permettant la compréhension du fonctionnement d'internet, des réseaux et de l'informatique en général. Si les *digital natives*, notamment les adolescents, manifestent une habileté plus ou moins grande dans l'utilisation de l'ordinateur et d'internet, ils restent souvent démunis pour faire face aux nombreuses et inévitables difficultés techniques rencontrées sur les réseaux. Cédric Fluckiger et Éric Bruillard insistent sur le rapport instrumental que développent les jeunes face à l'ordinateur et internet. « Cette dextérité se double fréquemment d'une faible autonomie des élèves, d'un manque de

conceptualisation et de compréhension des mécanismes informatiques et d'une très faible verbalisation des pratiques » [61].

Ajoutons enfin que la méconnaissance technique d'internet (notamment l'indistinction entre les différentes applications, les nombreuses « couches » d'internet, l'ignorance de notions de base sur les réseaux, les protocoles, les adresses, les moteurs de recherche, etc.) reste encore la chose du monde la mieux partagée chez de nombreux étudiants, notamment en sciences humaines, comme nous l'observons régulièrement en Master.

La faiblesse de la « culture technique » (au sens de Simondon [62] de la compréhension des schèmes techniques), notamment chez les jeunes générations, est un problème qui, s'il déborde notre sujet, le concerne au premier chef. Car pour savoir identifier, qualifier et évaluer un site, un document ou une information sur le web, il faut mobiliser plusieurs notions informatiques, avoir une bonne connaissance des outils, en bref posséder une culture numérique et informatique minimale, et non pas seulement des « habiletés » d'usage. Nous y reviendrons.

Des compétences numériques insuffisantes

Une autre question essentielle, que nous ne pouvons qu'évoquer brièvement, reste celle du niveau de ces compétences par rapport aux évolutions des métiers et du marché du travail. Selon plusieurs travaux et études, les compétences numériques et informatiques de la majorité des jeunes ne seraient pas adaptées aux exigences du marché de l'emploi. Les jeunes eux-mêmes en font souvent le constat, comme dans l'enquête belge, réalisée par des chercheurs de la FTU (Fondation Travail-Université) à Namur, de janvier à septembre 2009 [63], où 33 % des jeunes pensent que leurs compétences sont insuffisantes au regard des exigences du marché du travail. Publié en février 2010 en France, le Rapport Fourgous sur l'école numérique, qui insiste beaucoup sur la dimension « adaptative » de la formation au numérique (sur laquelle il y aurait par ailleurs beaucoup à dire), fait le même constat et souligne par exemple que : « à part les élèves des milieux favorisés qui ont un accompagnement parental,

la plus grande majorité ne possède pas les compétences leur permettant d'utiliser les TIC de manière pertinente et efficace : ils ne dominent ni les aspects techniques, ni les aspects éthiques des outils numériques » [64]. Ce qui rejoint la remarque précédente sur le caractère procédural des compétences.

Des compétences réelles, mais mal prises en compte

Enfin, qu'il s'agisse des enseignements secondaires ou supérieurs dans la plupart des pays, les compétences numériques réelles des jeunes sont mal ou peu prises en compte par les systèmes éducatifs, alors que ces compétences auraient une influence sur les chances de succès scolaire et universitaire. Une récente enquête, menée par Joanna Goode à l'Université de l'Orégon [65], auprès de 500 étudiants « primo-arrivants », « démontre à quel point leurs connaissances technologiques peuvent influencer leurs possibilités de succès académiques » [66] ; elle souligne également que les universités américaines ne se préoccupent pas de la validation de ces compétences à l'entrée à l'université, ni surtout de la formation des étudiants qui maîtriseraient mal les outils numériques, aggravant en cela la fracture numérique [67].

On le savait : la question de « l'alphabétisation numérique » des jeunes est beaucoup plus complexe que ne le laissent penser les discours enchantés, postulant une totale maîtrise des TIC par les *digital natives*. Et il reste tout un champ de recherche à développer, pour mieux cerner et analyser les compétences numériques réelles des jeunes, prétendument natifs du numérique.

Compétences informationnelles : le constat de faiblesse

La réalité des compétences numériques des jeunes est souvent obscurcie, voilée par ces discours « enchantés », qui donnent une vision globale fausse et réductrice des *digital natives*, comme nous venons de le voir. Lorsque l'on se penche sur la question des compétences informationnelles, d'autres écueils se dressent, parmi lesquels la difficulté à distinguer entre compétences numériques et informationnelles.

L'imbrication des compétences

Nous sommes confrontés ici à une confusion très répandue, à la fois épistémologique, théorique et pédagogique, entre les savoirs et savoir-faire relevant de la maîtrise des outils, des techniques informatiques, et ceux qui relèvent de la recherche et de l'évaluation de l'information. Plus directement, l'utilisation d'un moteur de recherche relève-t-elle de compétences numériques ou informationnelles, ou des deux à la fois ? C'est évidemment la troisième assertion qui est la bonne, mais on voit bien la confusion qui règne dans les esprits, dans les médias, voire dans les référentiels de compétences sur les TIC, où les deux domaines sont le plus souvent confondus, au détriment du domaine informationnel. D'où ce glissement insidieux, dans les représentations courantes : puisque la génération entière des *digital natives* est à l'aise avec les technologies et les usages numériques (affirmation dont nous espérons avoir montré l'invalidité), elle doit donc, en conséquence, maîtriser aussi bien la recherche d'information et les compétences documentaires. Cette vision est d'autant plus répandue et prégnante qu'elle repose sur les jeunes eux-mêmes, persuadés sur ce point de leur grande maîtrise [68].

Ainsi, parmi les « compétences internet » déclarées, l'utilisation d'un moteur de recherche arrive largement en tête chez les jeunes,

recueillant 96 % de réponses chez les jeunes Belges de 16-24 ans et 93 % chez les jeunes Québécois. Les jeunes Français, grands utilisateurs de Google comme l'ensemble de la population, affichent également le même sentiment de maîtrise dans l'utilisation des moteurs de recherche, confondant souvent maîtrise technique et informationnelle.

Entre compétences déclarées et réelles

L'écart ici ne se situe plus entre les discours sur les jeunes et leurs compétences réelles, comme dans le cas des compétences numériques, où plusieurs enquêtes montrent une lucidité plus grande chez les jeunes, souvent plus conscients de leurs lacunes, de leurs difficultés dans la maîtrise du numérique que nombre de discours marketing et médiatiques. Mais plutôt entre les compétences déclarées et les compétences réelles, entre les déclarations des jeunes eux-mêmes et la réalité de leurs pratiques, montrée par plusieurs enquêtes. En effet, la quasi-totalité des études converge, et depuis longtemps, dans un même constat de la faiblesse, plus ou moins grande, des compétences informationnelles, info-documentaires, des jeunes générations.

Ainsi, une enquête québécoise de 2005 sur *Les compétences de recherche documentaire, lecture et TIC chez les étudiants du collégial*, soulignait dans ses conclusions la faiblesse des compétences documentaires des étudiants : « Trois constats significatifs ressortent de l'analyse des résultats : le niveau des compétences des élèves en recherche documentaire est globalement bas ; les élèves surestiment très largement leurs compétences dans le domaine ; la moyenne de réussite pour un même élément de compétence peut varier considérablement d'un programme à l'autre » [69].

Mais c'est l'enquête britannique de 2007 sur le « *Comportement informationnel du chercheur du futur* » qui fournit la synthèse la plus éclairante et sans doute la plus complète, compte tenu de l'ampleur du travail de dépouillement et d'analyse de la littérature scientifique sur la question. Que nous disent les chercheurs britanniques, sur les compétences informationnelles de la « génération Google » ? Tout d'abord, que les recherches sur les comportements informationnels

des jeunes restent encore éparses, et qu'il reste de nombreuses questions ouvertes. Mais quelques grandes tendances commencent à émerger et sont désormais attestées, à défaut de constituer des acquis incontestables de la recherche.

La première tendance est particulièrement importante à souligner : *« la culture informationnelle des jeunes ne s'est pas améliorée avec l'augmentation de l'accès à la technologie » [70]*. Il n'existe pas de lien direct, mécanique, entre les compétences numériques et les compétences informationnelles, ce que tous les professionnels de l'information savent intuitivement depuis toujours. L'expertise numérique et informationnelle des jeunes est qualifiée de « discours à la mode », et *« il n'y a pas de données formelles dans la littérature scientifique que les jeunes soient des chercheurs experts, pas plus que les compétences de recherche des jeunes aient progressé avec le temps » [71]*.

Deux autres thèmes touchent à la méthodologie même de la recherche d'information : d'une part, l'inefficacité des stratégies de recherche des jeunes, à cause de la faible analyse de leurs besoins d'information [72], d'autre part l'expression des requêtes en langage naturel plutôt qu'avec des mots-clés sur les moteurs de recherche. Les chercheurs belges de Namur rappellent également diverses enquêtes anglo-saxonnes qui ont montré la relative inefficacité des pratiques de recherche d'information des jeunes : celle de Buckingham [73] de 2005, qui *« a montré que les jeunes étaient des utilisateurs relativement inefficaces des moteurs de recherche et des navigateurs internet »*, celle de Large [74] en 2004, soulignant *« que les recherches d'information effectuées par les jeunes étaient souvent vécues comme frustrantes, voire comme un échec »*. Mais ces deux tendances ne sont pas, selon nous, à mettre au même niveau d'importance. L'utilisation du langage naturel, au lieu de quelques mots-clés pertinents, n'est pas, en soi, un problème grave sur les grands moteurs de recherche, qui fonctionnent de toute façon sur le principe de l'indexation morphologique. Google finit toujours par donner des résultats. La carence informationnelle la plus importante, véritablement attestée par les enquêtes et par l'observation empirique, porte sur l'absence d'analyse du besoin d'information, au début des recherches. Les deux autres tendances relevées par les chercheurs britanniques concernent l'évaluation de

l'information, et la difficulté des jeunes à vérifier la pertinence des résultats ; nous y revenons plus loin.

Des compétences informationnelles en hausse ou en baisse ?

Sans doute convient-il de nuancer ce constat d'inefficacité dans les pratiques de recherche des jeunes et leur maîtrise des moteurs de recherche : la plupart des enquêtes citées datent déjà de quatre ou cinq ans, et une autre étude, citée par Brotcorne *et alii.*, a établi que les bénéfices informationnels étaient proportionnels à l'expertise numérique : « *Plus les jeunes développent des compétences numériques, plus ils diversifient leurs usages et tirent pleinement profit de la richesse de l'information numérique* » [75]. En prenant au mot ce constat d'une étude de Livingstone *et alii.*, datant de 2005 [76], on pourrait déduire une amélioration des compétences informationnelles chez les jeunes, proportionnelle à leur usage quotidien d'internet et à leur « expertise numérique » croissante. Ce qui introduit une contradiction apparente avec le constat des chercheurs de l'UCL, sur l'absence de liens avérés entre usages du numérique et culture informationnelle. Et si les deux propositions étaient justes, parce qu'elles ne recouvrent pas exactement la même réalité ? D'un côté, les chercheurs de l'UCL tirent de leur analyse de la littérature spécialisée que la culture informationnelle des jeunes, depuis internet, ne serait « *ni meilleure ni pire* » qu'auparavant. Ils parlent avant tout des méthodologies de recherche d'information, de capacités à évaluer l'information, etc. D'un autre côté, Livingstone et ses collègues parlent plutôt de diversification des usages d'internet, et d'une meilleure exploitation des ressources du web. Ce n'est donc pas exactement la même chose, et les deux propositions restent également vraies. Il est évident que l'usage quotidien et intensif d'internet accroît les compétences spontanées dans l'appropriation du numérique et des ressources d'information. Et les deux cultures, numérique et informationnelle, ne cessent d'interagir. Par ailleurs, l'acquisition d'une culture informationnelle au sens plus classique du terme, proche de

l'« idéal-type » de la culture des professionnels de l'information, reste toujours aléatoire, et non garantie par l'usage quotidien d'internet.

Les chercheurs britanniques ne disent d'ailleurs pas autre chose, lorsqu'ils avancent ce deuxième constat, tout aussi global, sur la culture informationnelle : à partir de leur travail de comparaison entre la « génération Google » et la « génération Y », ils affirment qu'en réalité, il n'y aurait ni amélioration ni aggravation de la culture informationnelle des jeunes... « *Il n'y a pas de données significatives sur le fait que la culture informationnelle des jeunes soit de quelque façon meilleure ou pire qu'auparavant* » [77]. Autrement dit, la « génération Google » ne sait pas vraiment chercher l'information sur internet de manière rationnelle, élaborée et maîtrisée, n'analyse pas ses besoins d'information, ne connaît pas la subtilité des opérateurs booléens, etc., mais les ex-jeunes de la « génération Y » n'étaient pas plus avancés dans les années 80, lorsqu'ils cherchaient sur les CD-ROM, les bases de données et les logiciels documentaires. Les esprits taquins diront que ce qui a le plus changé, c'est qu'au moins maintenant, on obtient (presque) toujours des résultats sur Google, au lieu des formules décourageantes des bases de données, indiquant souvent l'absence de réponses...

L'importance des cartes mentales

Internet n'aurait donc rien changé, en matière de culture informationnelle ? Ce n'est pas ce qui est dit non plus. Les chercheurs de l'UCL pointent trois problèmes générés par l'utilisation quotidienne des moteurs de recherche : l'incompréhension du fonctionnement d'internet, l'assimilation d'internet au moteur de recherche (Google ou Yahoo!) et le délaissement des ressources des bibliothèques, dont l'accès est jugé trop peu intuitif, au profit des moteurs. Les deux premiers constats, partagés par la plupart des formateurs en maîtrise de l'information, reposent en fait la question-clé, non pas des compétences instrumentales des jeunes, mais de leur compréhension des réseaux numériques. Mais ne retrouvons-nous pas ici le délicat problème de la délimitation entre cultures numérique et informationnelle ? Car lorsque les chercheurs de l'UCL énoncent ce

constat, que nous partageons totalement : « les jeunes ont des représentations mentales extrêmement simplifiées de ce qu'est internet, et ils sont souvent incapables de comprendre qu'il s'agit d'un ensemble de ressources interconnectées issues de différents fournisseurs » [78], sommes-nous toujours dans le domaine de la culture informationnelle stricto sensu ? La compréhension de la nature d'internet ne déborde-t-elle pas largement la culture info-documentaire ? Il en est de même pour la compréhension des moteurs de recherche. Redisons-le : tracer la ligne de partage entre culture numérique et culture informationnelle n'est pas simple, tant sont fortes les imbrications entre les deux.

Quoi qu'il en soit, les chercheurs de l'UCL mettent le doigt sur l'une des questions-clés des compétences, informationnelles et numériques, des jeunes sur internet : la faiblesse de leur « carte mentale » d'internet et de l'information. « Un thème récurrent de la littérature sur la culture informationnelle est qu'il faut une carte mentale très développée pour utiliser de façon efficace les outils de recherche sur internet. Il faut non seulement bien connaître la façon dont fonctionnent les outils de recherche et savoir comment l'information est traitée dans les bases de données bibliographiques ou textuelles, mais également avoir quelques connaissances de la nature de l'espace informationnel. Il faut également savoir comment l'orthographe, la grammaire et la structure des phrases contribuent à faire des recherches efficaces » [79]. À l'appui de cette thèse, les auteurs rappellent que, selon les études analysées, les catégories de personnes le plus souvent en difficultés pour la recherche d'information sur internet seraient, d'une part les enfants de moins de 13 ans, qui ne disposent pas d'une « carte mentale » adéquate de l'information, d'autre part les personnes de plus de 46 ans, qui ont souvent un problème de représentation mentale du fonctionnement d'internet.

Pour notre part, cette nécessité de disposer de nombreuses connaissances préalables, à la fois sur l'information et sur internet, pour pouvoir améliorer ses pratiques et ses compétences informationnelles et numériques, nous a toujours paru la question centrale de la maîtrise de l'information et de ses formations [80].

Principales « incompétences » informationnelles

Le degré de maîtrise des moteurs de recherche, plus généralement des outils de veille, de surveillance, de traitement... de l'information, reste une compétence informationnelle très inégalement répartie et difficile à évaluer, compte tenu de l'hétérogénéité des situations et des expériences individuelles de la recherche d'information.

En matière de compétences et de culture info-documentaire, les lacunes ou les faiblesses les plus répandues selon nous, qui ressortent à la fois des études et de l'observation empirique du comportement de la majorité des usagers (jeunes ou non), touchent notamment les points suivants :

- le fonctionnement technique des moteurs de recherche, généralement méconnu ou mal connu, donnant lieu à des représentations très approximatives, souvent fausses, des modalités de collecte, d'indexation, de classement des résultats... ; par exemple l'idée que le moteur de recherche va chercher ses résultats directement sur le web et non dans ses serveurs d'index est encore assez répandue ;
- le mode d'interrogation avancée des moteurs, l'utilisation des opérateurs booléens, de troncature, les opérateurs de filtrage, etc. : les finesses de la recherche d'information restent encore l'apanage des spécialistes, des professionnels de l'information et sont largement méconnues de la majorité des usagers ; selon l'enquête du CEFRIO, 32 % des jeunes Québécois interrogés souhaiteraient avoir une formation pour mieux utiliser Google et les moteurs de recherche [81] ;
- la différence entre liens naturels et liens sponsorisés : selon l'enquête du Pew Internet de 2005 [82], 82 % des internautes ne faisaient pas, à cette date, la distinction entre les résultats « naturels » d'un moteur de recherche et les liens commerciaux ; certes l'enquête est américaine et date de 2005 et les choses ont

changé sur ce point ; mais notre expérience de formateur nous permet de constater régulièrement que si la plupart des étudiants distinguent liens sponsorisés et liens naturels, une grande partie d'entre eux ignorent toujours le fonctionnement des liens sponsorisés et ne connaissent pas « l'effet économique » réel de simples clics sur les liens commerciaux, à l'origine de l'immense fortune de Google.

– la confiance dans les résultats des moteurs : la plupart des internautes ne vont pas au-delà de la première page de résultats dans leurs requêtes, voire des deux premiers liens, comme le rappelle Sébastien Rouquette, en s'appuyant sur une étude anglo-saxonne, selon laquelle « *une observation de 23 internautes chargés de trouver dix informations via Google a par exemple montré que les internautes évaluaient généralement comme meilleurs les deux premiers liens de la liste* » ; les internautes « *font donc confiance a priori aux moteurs* » [83].

Au final, le tableau général des compétences informationnelles de la « génération Google », qui ressort des différentes études consultées, est plutôt négatif, voire préoccupant et, en tout cas, en complète contradiction avec le sentiment de maîtrise des moteurs de recherche, affiché souvent par les jeunes. Encore n'avons-nous vu jusqu'ici que les compétences touchant à la recherche d'information, au sens strict. Car les principales faiblesses des compétences informationnelles, qu'elles soient déclarées, réelles ou nécessaires, concernent les difficultés à évaluer les sites web, les documents et l'information.

Compétences critiques : le point noir de l'évaluation de l'information

On a vu que les discours dominants sur les *digital natives*, et souvent ceux des jeunes eux-mêmes, postulent une appropriation spontanée des TIC, une grande maîtrise des outils d'internet, voire une pratique assurée des médias et de l'information, comme l'affirme

péremptoirement cette proclamation de foi : « *La génération Y connaît bien les médias et leur fonctionnement, elle est parfaitement consciente d'être la cible du marketing et sait décrypter ses messages* » [84]. Rarement l'écart entre les discours marketing, qui constituent une nouvelle vulgate d'internet, et la réalité des compétences des jeunes n'aura été aussi grand !

Que nous disent les enquêtes consultées sur les compétences informationnelles des jeunes en matière d'évaluation de l'information ? Pour résumer, disons qu'il s'agit de compétences cruciales, encore mal connues, généralement sacrifiées dans les comportements informationnels, parfois surestimées par les jeunes et, là plus qu'ailleurs, connaissant des variations importantes.

Des compétences cruciales et encore mal connues

Tout le monde partage le constat des chercheurs de l'UCL : « *Une question d'intérêt actuel, et vraiment préoccupante, c'est la façon dont les jeunes évaluent – ou plutôt n'évaluent pas – l'information des sources numériques* » [85].

Selon l'enquête de l'UCL, il existerait encore assez peu d'études spécifiques sur les compétences d'évaluation de l'information par les jeunes. Les premières études, qui datent d'avant l'essor d'internet, soulignaient déjà le problème : « *De toutes premières études ont montré il y a pratiquement quinze ans (et avant internet) que les adolescents ne prenaient pas en compte la pertinence des informations issues de bases de données en ligne (...) et que de ce fait ils entreprenaient des recherches supplémentaires inutiles alors qu'ils avaient déjà trouvé l'information dont ils avaient besoin* » [86].

Si ce sujet crucial reste encore largement à explorer, compte tenu du petit nombre d'études existantes, quelques constats font néanmoins l'unanimité chez les observateurs.

L'évaluation des résultats sacrifiée

Le premier constat partagé, qui n'est contredit par aucune étude (parmi toutes celles que nous avons consultées), porte sur le peu de place qu'occupe l'évaluation de l'information dans les comportements informationnels des jeunes.

Ainsi, parmi les cinq tendances relevées par l'enquête de l'UCL sur la « génération Google », deux montrent que l'évaluation de l'information est une compétence sacrifiée par les jeunes sur l'autel de la vitesse : « la recherche sur internet montre que la rapidité des jeunes à faire des recherches sur le web signifie qu'ils consacrent peu de temps à l'évaluation de l'information, que ce soit pour sa pertinence, sa fiabilité ou la notion d'autorité » [87]. Ce qui compte, c'est la rapidité, le nombre de résultats obtenus, souvent imprimés de manière massive, particulièrement chez les enfants ou les jeunes adolescents : « lorsqu'ils sont face à une longue liste de réponses, il leur est difficile de vérifier la pertinence des résultats affichés et ils impriment souvent de grosses quantités de pages après seulement un coup d'œil rapide » [88].

Jean-François Rouet et Monica Macedo-Rouet notent dans leur étude sur l'évaluation des sources que les jeunes « ne prennent pas le temps de réellement lire et évaluer les sites web » [89]. L'enquête belge sur les jeunes off-line indique également au passage que, « bien que ces enfants du web réalisent effectivement leurs recherches plus rapidement que leurs aînés, ils consacrent peu de temps à évaluer la qualité de l'information, sa pertinence et son exactitude » [90]. Une autre étude, menée par Bilal [91] en 2004 et citée par les chercheurs de Namur, concluait que « malgré l'abondance de l'information disponible via les TIC, il reste des problèmes majeurs de qualité et de compréhension de l'information chez les jeunes car ceux-ci recherchent souvent des réponses spécifiques (...) plutôt que de d'abord chercher à interpréter l'information trouvée ».

Le récent rapport du JISC sur la confiance des usagers dans les ressources d'information du web, qui a procédé à une étude systématique de la littérature scientifique sur cette question, rappelle que ce constat de carence chez les étudiants a été établi par plusieurs

études : « Le projet JUBILEE du JISC a constaté que « la majeure partie des étudiants n'évalue pas l'information qu'il retrouvent par la voie électronique » (Banwell et al. 2003). Rowlands et al. (2008) montre que les jeunes sont « incapables de concevoir des recherches efficaces et d'en évaluer les résultats... en raison de leur manque de connaissances sur les différents types d'information qui existent » [92]

Dans leur récent et complet état de l'art sur la recherche d'information [93], Nicole Boubée et André Tricot font état, à propos de l'évaluation de l'information par les jeunes, d'autres études qui dressent un panorama plus contrasté de la situation. Dans un premier temps, les auteurs confirment et précisent les constats, relevés dans les études que nous avons consultées, notamment les trois traits suivants, qui caractérisent bien les pratiques d'évaluation chez les jeunes [94] :

- le manque de prise en compte, surtout chez les plus jeunes, de la qualité et de la fiabilité de l'information trouvée sur le web ;
- l'assimilation de la qualité de l'information à la quantité ;
- la rapidité et la brièveté de l'évaluation des sites web, chez les collégiens et lycéens.

S'y ajoute un quatrième trait, intéressant à noter : « L'appui sur des indices qui peuvent induire en erreur » [95], comme par exemple les titres des ressources figurant sur la page de résultats d'un moteur de recherche, ou certains marqueurs typographiques (majuscules, caractères gras ou italiques).

Mais si Nicole Boubée et André Tricot rejoignent le constat général sur la difficulté majeure des jeunes à évaluer les ressources du web, ils nuancent cependant le tableau en soulignant que les critères de pertinence, mis en œuvre par les jeunes pour sélectionner des ressources, ne diffèrent pas fondamentalement de ceux des adultes. Ainsi, en se fondant sur quelques études et sur leurs propres travaux, affirment-ils que « les jeunes recherchent, quel que soit leur niveau, des documents compréhensibles pour eux, ne présentant pas de caractère incohérent, leur apportant des informations nouvelles, contenant un type d'énoncé spécifique et ne comportant pas de publicité, etc. » [96]. Cette remarque importante sur l'évaluation de la pertinence des ressources,

c'est-à-dire leur adéquation à des besoins d'information, ne contredit pas vraiment, selon nous, les constats précédents sur le manque d'attention à la fiabilité et à la crédibilité des sources. Elle confirmerait plutôt la distinction capitale, sur laquelle nous revenons plus loin, qu'il convient d'établir entre l'évaluation de la crédibilité ou de la qualité d'une ressource et celle de sa pertinence. L'hypothèse (car les auteurs restent prudents sur ce point) avancée par Boubée et Tricot sur la capacité des jeunes à reconnaître la pertinence des ressources vient rappeler la complexité du problème de l'évaluation de l'information, trop souvent abordée de manière « massive » et indistincte.

Pour conclure sur les compétences critiques des jeunes, nous pourrions évoquer également les nombreux témoignages des professeurs documentalistes et des professeurs du secondaire sur le manque d'attention à l'évaluation des sources, du moins chez les plus jeunes, car nous verrons plus loin qu'il faut nuancer cette observation pour les étudiants. Le fait est là : l'évaluation critique de la qualité des résultats d'une recherche d'information reste une compétence, voire une pratique, informationnelle, encore en friche chez les jeunes et particulièrement chez les élèves du secondaire.

Pourtant, de toutes les compétences informationnelles, ce serait celle qui pose le plus de problèmes aux jeunes internautes. Interrogeant les jeunes Québécois sur « *les questions au sujet d'internet que les jeunes souhaiteraient explorer à l'école* », l'enquête du CEFRIQ relève ainsi que c'est la fiabilité des sources qui arrive en deuxième position des besoins de formation exprimés, avec 36 % de réponses, derrière la familiarisation avec les nouveaux logiciels (38 %) [97].

Autorité, crédibilité et fiabilité : la grande négligence

L'une des premières conséquences directes du sacrifice de l'évaluation de l'information et du manque d'attention aux résultats trouvés touche évidemment le rapport à la crédibilité des sources, à l'autorité des auteurs et à la fiabilité des informations. Là encore, et en toute logique, nous constatons une grande convergence des études.

Ainsi, de leur analyse longitudinale de la littérature spécialisée, les chercheurs de l'UCL tirent un constat préoccupant et assez général : la négligence des jeunes pour la question de l'autorité (d'une source, d'un site, d'une information) : « *Les chercheurs ont également trouvé que les jeunes négligent constamment la question de l'autorité. Dans une étude, de nombreux adolescents pensaient que si un site était indexé par Yahoo!, c'est qu'il faisait autorité, et du coup la question ne se posait pas* ». Jean-François Rouet et Monica Macedo-Rouet soulignent de leur côté : « *D'après les connaissances actuelles, les jeunes élèves seraient beaucoup moins préoccupés par la crédibilité sur internet que les adultes. Ils ne se posent pas (ou peu) de questions sur la fiabilité des sites* » [98].

Une autre observation, encore plus préoccupante, peut être faite : le manque d'attention à la véracité des informations : « *D'autres études ont également prouvé le peu d'attention porté à la véracité de l'information trouvée* » [99].

Ce site ou cet auteur fait-il ou non autorité sur le sujet, cette source est-elle plus ou moins crédible, cette information est-elle véridique ou non ? Ces « questions-réflexes » fondamentales, que se pose implicitement toute personne quelque peu réfléchie, et qui devraient pré-guider toute recherche d'information, ont visiblement perdu de leur force auprès de la grande majorité des jeunes d'aujourd'hui, qui ne leur attachent pas autant d'importance dans leurs navigations sur le web.

Pour autant, les jeunes de la « génération Google » auraient-ils perdu tous les repères sur l'autorité cognitive et définitivement sombré dans le « relativisme informationnel » généralisé ? Non, et il faut distinguer ici entre les « sources d'internet » et les autres. Ainsi les chercheurs de l'UCL dénoncent-ils comme un mythe cette affirmation, selon laquelle les jeunes « *considèrent leurs pairs plus crédibles comme source d'information que les personnes qui font autorité* » [100]. Remise en cause salutaire du discours catastrophiste sur la jeune génération, selon lequel celle-ci ne croit plus en rien, ni dans les adultes, ni dans les institutions ou les personnes faisant autorité, et ferait davantage confiance aux « amis » de Facebook. Car si les jeunes, dans leurs recherches sur internet, ne font pas vraiment attention aux sources, à leur autorité et à leur crédibilité, cette « négligence » ne signifie pas

pour autant qu'ils mettent leurs « amis » des réseaux sociaux sur le même pied d'égalité que leurs professeurs, comme le précise l'enquête de l'UCL : « La recherche dans le domaine spécifique des ressources d'information auxquelles les jeunes accordent de l'importance et pour lesquels ils optent dans un établissement secondaire, montre que les enseignants, les proches et les manuels scolaires sont immanquablement préférés à internet. Nous pensons que cette affirmation est beaucoup plus liée à la sub-culture des réseaux sociaux et aux tendances naturellement rebelles des adolescents. Son application particulière au monde de l'éducation et des bibliothèques est tout à fait contestable » [101].

Sur ce point comme sur d'autres, n'oublions pas enfin la césure entre lycéens et étudiants, déjà vue plus haut : le rapport aux sources et à la crédibilité n'est pas le même entre ces deux tranches d'âge.

Chez les étudiants, entre compétences déclarées et réelles

Chez les étudiants, la situation est plus nuancée et il est plus difficile de fournir un tableau homogène. En effet, la comparaison de différentes études montre des tendances apparemment contradictoires chez les étudiants, comme l'indiquent par exemple Jean-François Rouet et Monica Macedo-Rouet. D'un côté, la prise de conscience de l'importance de la crédibilité des sources, surtout dans la recherche d'information pour le travail universitaire, serait assez développée et bien attestée chez les étudiants de licence, avec d'importantes variations selon les contextes ; « les étudiants ne sont pas aussi naïfs sur l'information provenant d'internet que certains l'affirment » [102]. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Mais d'un autre côté, on retrouve l'écart traditionnel entre compétences déclarées et réelles dans l'évaluation de l'information, avec une certaine tendance à la surestimation par les étudiants. Ainsi une enquête de quatre bibliothèques danoises, menée en 2006 sur la « bibliothèque hybride » [103], commentée par Olivier Ertzscheid, montrait que « les étudiants sont une majorité à se dire suffisamment autonomes pour le choix et la validation des sources » [104].

Cette surestimation, relative, des capacités critiques des étudiants est contredite par les enquêtes sur leurs compétences documentaires, comme l'*Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique*, publiée en 2008 par des membres du groupe EduDOC et de la commission Bibliothèques du CIUF (Conseil interuniversitaire de la Communauté française), sous la direction de Paul Thirion et Bernard Pochet [105], acteurs historiques de la formation des usagers des bibliothèques en Belgique. Cette enquête se différencie de toutes les autres, précédemment citées, sur de nombreux plans. Tout d'abord, l'objectif poursuivi est ouvertement éducatif et non sociologique, puisqu'elle « vise à connaître le niveau de compétences documentaires des étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur, vérifier l'adéquation de celui-ci avec la perception qu'en ont les formateurs et identifier les lacunes afin de permettre d'améliorer les formations » [106]. L'échantillon de population étudiée est donc très ciblé et concerne uniquement les primo-arrivants, un panel de 4 388 étudiants de première année, répartis dans une trentaine d'établissements supérieurs de Belgique. Au plan méthodologique, l'enquête s'est fondée sur l'adaptation du questionnaire de l'une des premières études de grande ampleur, portant sur les compétences documentaires des étudiants de premier cycle, enquête menée au Québec en 2002 par Diane Mittermeyer et Diane Quirion [107].

Parmi les résultats de cette enquête sur les compétences documentaires des étudiants belges, il en est un particulièrement significatif à nos yeux : sur les cinq thèmes du questionnaire, c'est celui de l'exploitation des documents qui recueille les résultats les plus faibles (26,6 % seulement de taux de réussite), nettement inférieurs à ceux du Québec (40,9 %). Et dans les questions de ce thème (qui englobe le rôle d'une bibliographie, ou le décodage des références bibliographiques), c'est la question sur l'évaluation de l'information qui fait le plus petit score : « Les critères d'évaluation de l'information sur internet (question 18) sont aussi très mal connus (13,4 % vs 22,9 % au Québec). Plus de 15 % de ceux qui répondent pensent que la rapidité d'accès d'un site internet est un signe de la qualité de celui-ci ! » [108].

Dans les leçons que tirent les auteurs de cette enquête fouillée, figure la faiblesse des compétences informationnelles des étudiants belges, dont le niveau apparaît inférieur à celui des jeunes québécois. Paul Thirion et Bernard Pochet montrent par ailleurs l'absence de lien entre la pratique d'internet au lycée et l'acquisition de compétences documentaires, ce qui semble contredire l'observation (vue plus haut), faite par Brotcorne *et alii.*, sur le renforcement des compétences informationnelles par l'expertise numérique. Mais s'agit-il vraiment des mêmes compétences observées ? La contradiction n'est qu'apparente, car si l'interaction entre pratique d'internet et compétence informationnelle porte, selon les chercheurs de Namur, sur la diversification des usages et la meilleure utilisation de la « richesse de l'information numérique », elle concerne, pour les chercheurs de Liège, uniquement les compétences info-documentaires.

Pour conclure sur les compétences informationnelles des étudiants, nous reproduisons ici un tableau de synthèse, issu d'un récent rapport du JISC et d'OCLC (Online Computer Library Center) [109], que nous présentons plus loin (cf. chapitre 3). Se fondant sur l'analyse de six études, ce tableau sur l'assurance des usagers indique des résultats plutôt concordants, qui résument bien le tableau des « compétences déclarées » par les étudiants.

Fig. 8 : Les compétences déclarées par les étudiants

Étude	Résultats
Perception des bibliothèques, 2005 (<i>Perception of libraries</i> , 2005)	Les répondants sont satisfaits de leurs recherches, ils tendent à faire confiance aux résultats au même niveau que ceux des bibliothèques
	Le jugement de qualité est réalisé à partir de leurs propres connaissances ou bon sens
Perception des étudiants de 1er cycle, 2006 (<i>College students' perceptions</i> , 2006)	Les étudiants sont satisfaits de leurs recherches
	Le jugement de qualité est réalisé à partir de leurs propres connaissances ou bon sens
Faire sens, 2006 (<i>Sense-making</i> , 2006)	Les utilisateurs déclarent réaliser des recherches pour leurs besoins personnels
Les chercheurs et les services d'information, 2006 (<i>Researchers and discovery services</i> , 2006)	Les chercheurs ont appris par eux-mêmes les méthodologies de recherche, mais restent confiants dans leurs propres capacités
Chercheurs du futur, 2008 (<i>Researchers of the future</i> , 2008)	Il existe une grande différence entre les performances réelles et auto-évaluées
En cherchant la synchronicité, 2008 (<i>Seeking synchronicity</i> , 2008)	Obtenir une réponse est souvent cité comme désignant une recherche réussie
	Le sentiment de réussite dépend d'une combinaison d'indices portant sur le contenu ou les relations

Source : Lynn Connaway, Dickey Silipigni, J. Timothy, *The Digital Information Seeker, Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*, OCLC Research, JISC, 2010, p. 36.

Deux leçons peuvent être dégagées, selon nous, de cet ensemble de résultats :

- d'abord l'affichage, voire la revendication forte, d'une autonomie dans les pratiques informationnelles : qu'il s'agisse de la satisfaction des usagers par rapport à leurs propres méthodes de recherche d'information, de la tendance à accorder la même confiance aux résultats trouvés sur le web qu'à ceux des bibliothèques, de leur confiance dans leur propre jugement pour évaluer la qualité de l'information, de l'affirmation de la primauté

des besoins personnels pour la recherche d'information, ou de la proclamation de l'autodidaxie documentaire, tous ces résultats attestent la tendance lourde à « l'autonomie documentaire » des individus ;

– le grand écart (*big gap*) entre les compétences déclarées et réelles : même s'il n'est présent que sur une seule de ces six études (celle de l'UCL), ce résultat nous paraît être un contrepoids essentiel à prendre en compte, par rapport à la première leçon.

Selon nous, ces deux tendances, apparemment contradictoires, nous paraissent devoir être appréhendées ensemble et à égalité de traitement : les étudiants s'affichent et *sont* autonomes dans leurs pratiques informationnelles, et si leurs compétences réelles ne sont pas toujours équivalentes à leurs compétences déclarées, elles sont surtout en deçà des compétences attendues.

De nombreuses variables pour des compétences complexes

Les compétences nécessaires à une véritable évaluation de l'information sont très nombreuses, diverses et complexes. Cette complexité explique en retour la multiplicité des variables, dans la mise en œuvre de ces compétences par les usagers. Là plus qu'ailleurs jouent tous les facteurs de différenciation, de fracture numérique, que nous avons entrevus plus haut à propos de l'appropriation des TIC. Variables de l'âge, des niveaux socioculturels, des niveaux d'expertise, des profils cognitifs, des habitudes disciplinaires, des situations professionnelles, des systèmes de croyance personnelle... : nous verrons à quel point le rapport à la crédibilité et à l'autorité des sources est soumis à un très grand nombre de paramètres.

Notons pour le moment deux variables essentielles, attestées par toutes les études et par le sens commun : l'âge et le niveau de formation.

Dans leur synthèse sur l'évaluation des sources, J.F. Rouet et M. Macedo-Rouet insistent beaucoup, et à juste titre, sur l'importance de l'âge et des stades de développement cognitif des enfants et

adolescents. Ils citent des études soulignant la trop grande complexité du jugement de crédibilité pour les enfants, avant 10-11 ans : par exemple entre 8 et 10 ans, la confusion est fréquente entre les annonceurs publicitaires et la source, alors qu'à partir de 10 ans, 80 % des 10-12 ans parviennent à identifier correctement les bannières publicitaires sur un site. Avant 10 ans, les enfants n'auraient pas développé les compétences cognitives suffisantes pour pouvoir distinguer et identifier les sources multiples présentes sur le web, et la sensibilité aux sources est une compétence qui se développe avec l'âge.

À partir de l'adolescence, si les habiletés cognitives sont en place et permettent déjà une sensibilisation et une formation adaptée, il est évident, selon nous, qu'entre alors en ligne de compte le manque de connaissances générales sur les circuits de l'information ou sur les sources médiatiques, qui ne peuvent s'acquérir que progressivement. Les différences relevées entre lycéens et étudiants dans l'attention portée à l'évaluation sont un autre indicateur important de cette variable de l'âge dans l'évaluation de l'information.

L'autre variable déterminante, sur laquelle convergent les deux enquêtes belges citées, est évidemment le niveau socioculturel, considéré par les chercheurs de Namur comme la principale cause de la fracture numérique chez les jeunes, et par Thirion et Pochet comme le facteur aggravant les difficultés à évaluer l'information. Ainsi l'enquête de EduDOC précise que « *les étudiants qui quittent l'enseignement secondaire ne connaissent que très peu les possibilités de combiner les divers éléments d'une recherche, ne savent encore rien de la puissance des bases de données spécialisées et surtout semblent avoir des difficultés pour évaluer l'information* » [110]. Les deux auteurs pointent également l'effet bénéfique de la fréquentation des bibliothèques sur les compétences documentaires des étudiants et concluent par la nécessité d'un important effort de formation en méthodologie documentaire.

De l'importance de mieux cerner usages, pratiques et compétences

Même rapide et forcément incomplet, ce tour d'horizon des compétences numériques, informationnelles et critiques des jeunes confirme le décalage entre les images, les discours, et la réalité, toujours plus complexe. L'image d'une « génération Google », qui serait de plain-pied avec les nouveaux univers numériques et informationnels, est une construction médiatique, voire un argument marketing, qui ne résiste pas longtemps à une étude un peu sérieuse des usages. Inversement, les discours alarmistes sur une génération dépourvue de culture informationnelle nous paraissent tout autant éloignés de la réalité. Et ces deux discours, symétriques, empêchent surtout une analyse fine, précise et pertinente des contrastes, des contradictions, des tendances établies et des points aveugles, concernant les compétences réelles des jeunes.

Cette prégnance des discours et des clichés sur les comportements informationnels des jeunes rend d'autant plus importante la connaissance précise des usages et des pratiques, notamment pour les bibliothécaires et les enseignants, confrontés aux défis des nouveaux modes de communication, de recherche d'information et de lecture. Le champ de recherche sur les usages et les pratiques de l'information des jeunes est d'ailleurs assez florissant et riche, à considérer le nombre de travaux, d'articles, de thèses qui leur sont consacrés [111].

Un autre domaine de recherche, au triple croisement des études d'usages, des recherches théoriques sur les modèles et notions de l'information et de la didactique, commence à se développer [112] : celui portant sur les compétences. Compétences réelles, indissociables des pratiques informationnelles qu'elles orientent et façonnent, mais aussi compétences théoriques, induites par les outils et les circuits de l'information, compétences « formelles » enfin, que nécessiterait une maîtrise de l'information.

Pour accompagner et maîtriser la mutation culturelle majeure du numérique, notamment ses effets sur l'évaluation de l'information, il

est important de procéder à la mise à plat, à la « déconstruction » de toutes les compétences et savoirs (numériques, médiatiques, infodocumentaires et autres), mobilisés dans les usages informationnels, particulièrement dans les opérations d'évaluation de l'information.

Notes

47 ↑. Nous préférons parler ici de compétences numériques et non informatiques, celles-ci reposant sur la connaissance, la compréhension et l'utilisation des nombreux savoirs et savoir-faire propres à l'informatique ; le terme de compétences numériques nous semble plus approprié à la description des savoir-faire mobilisés par l'usage, généralement spontané et informel, des plateformes et outils numériques. Mais la question de la distinction nécessaire entre culture numérique et culture informatique est loin d'être réglée.

48 ↑. B2i : Brevet Informatique et Internet, référentiel de compétences visant les niveaux école, collège et lycée. C2I : Certificat Informatique et Internet, référentiel utilisé dans les formations universitaires.

<http://eduscol.education.fr/textes/reglementaires/competences>

49 ↑. crédoc, R. Bigot, P. Croutte, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (2009), Paris, crédoc, 2009, p. 61, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//094000589/0000.pdf>

50 ↑. *Ibid.*, p. 126.

51 ↑. Voir notamment le numéro *Fracture numérique et justice sociale*, sous la direction de Alain Kiyindou, de la revue *Les Cahiers du numérique*, 2009, vol. 5, n° 1 ; <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1.htm>

52 ↑. ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 18.

53 ↑. Cédric Fluckiger, Eric Bruillard, « tic : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires », In *L'Éducation à la culture informationnelle*, Chapron, Françoise, Delamotte, Éric (sous la dir. de), Villeurbanne, Presses de l'enssib, 2010. p. 200. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10_-_Fluckiger-27-CICI2.pdf

54 ↑. cefrio, Roy Réjean, *Génération C. Les 12-24 ans : Moteurs de transformation des organisations*, op. cit., p. 17.

55 ↑. L'ofcom (Office of communications) est l'organisme de régulation des télécommunications au Royaume-Uni. Les enquêtes ofcom signalées ici renvoient à : Communications Market Report. *Converging Communications Markets*. Ofcom, August 2007.

56 ↑. ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 19.

57 ↑. *Ibid.*, p. 21.

58 ↑. Périne Brotcorne, Luc Mertens, Gérard Valenduc, *Les jeunes off-line et la fracture numérique. Les risques d'inégalités dans la génération des « natifs numériques »*, Namur, Bruxelles, Fondation Travail-Université, 2009, p. 40. <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-numérique.pdf>

59 ↑. *Ibid.*, p. 41.

60 ↑. Synovate. Leisure Time: Clean Living Youth Shun New Technology. 7 février 2007. <http://www.synovate.com/news/article/2007/02/leisure-time-clean-living-youth-shun-new-technology.html>

61 ↑. Cédric Fluckiger, Éric Bruillard, *TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences...*, op. cit., p. 200.

62 ↑. Gilbert Simondon, *Du mode d'existence des objets techniques*, Aubier, 1989.

63 ↑. Périne Brotcorne et alii., *Les jeunes off-line et la fracture numérique*, op. cit.

64 ↑. Jean-Michel Fourgous, *Réussir l' cole numérique*, Paris, Ministère de l' ducation Nationale, 2009, p. 136. <http://missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>

65 ↑. Joanna Goode, « Digital divide changing but not for students torn by it, », In: *Media Relations*. University of Oregon, 8 avril 2010. <http://uonews.uoregon.edu/archive/news-release/2010/4/digital-divide-changing-not-students-torn-it>

66 ↑. Denys Lamontagne, « S'occuper des compétences numériques avant l'université, si on veut réussir à l'université », In: *Thot Cursus*, 13 avril 2010. <http://www.cursus.edu/?module=document&uid=71291>

67 ↑. Voir « La maîtrise technologique influence la réussite universitaire », In: *L'Atelier BNP-Paribas*, 9 avril 2010. <http://www.atelier.net/en/node/176422/summary/227827>

68 ↑. Brigitte Simonnot, « De l'usage des moteurs de recherche par les étudiants », In: Brigitte Simonnot & Gabriel Gallezot, *L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*, C&F  ditions, 2009, p. 31-57.

69 ↑. Joanne Bergeron et al., *Les compétences en recherche documentaire, lecture et tic chez les étudiants du collégial*, Chicoutimi (Québec), Consortium régional de recherche en éducation, 2005, p. 16. <http://edupsy.uqac.ca/crre/wp-content/resultats/Rapport-CompRechDoc-Saindon.pdf>

70 ↑. ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 12.

71 ↑. *Ibid.*, p. 22.

72 ↑. « Les jeunes ont une faible compréhension de leur besoin d'information et de ce fait il leur est difficile de mettre en place des stratégies de recherche efficaces. ». *Ibid.*, p. 12.

73 ↑. D. Buckingham, *The media literacy of children and youth people*, London, Office of Communication, 2005.

74 ↑. A. Large, « Information seeking of the Web by the elementary school students », In: Chelton M, Cool C. (eds.), *Youth information seeking behaviour: theories, models and issues*, Lanham, L.D. Scarecrow, 2004.

75 ↑.Ibid., p. 49.

76 ↑. S. Livingstone, M. Bober, E. Helpster, *Internet literacy among children and young people: findings from the UK children go online project*, London, London School of Economics and Political Science, 2005. www.children-go-online.net

77 ↑.ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 12.

78 ↑.Ibid.

79 ↑.Ibid., p. 22.

80 ↑. Sur ce point, voir notamment : Alexandre Serres, Olivier Le Deuff, « Outils de recherche : la question de la formation », In: Brigitte Simonnot, Gabriel Gallezot, (coord. par), *L'Entonnoir. Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*, Caen, C&F éditions, 2009. p. 93-111.

81 ↑.cefrio, Roy Réjean, *Génération C. Les 12-24 ans : Moteurs de transformation des organisations*, op. cit., p. 19.

82 ↑.Voir sur l'article « Liens sponsorisés : 4 Américains sur 5 ne font pas la différence », Journal du Net, 26 janvier 2005. <http://www.journaldunet.com/0501/050126lienspromo.shtml>

83 ↑. Sébastien Rouquette, *L'analyse des sites internet : une radiographie du cyberesp@ce*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 107.

84 ↑. « La génération Y va tout changer », ReadWriteWeb, 8 septembre 2009. <http://fr.readriteweb.com/2009/09/08/analyse/generation-y/>

85 ↑.ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 23.

86 ↑.Ibid., p. 23.

87 ↑.Ibid., p. 12.

88 ↑.ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 12.

89 ↑. Monica Macedo-Rouet, Jean-François Rouet, « Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir », In: Jérôme Dinot (sous la dir. de), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*, Paris, Hermès Lavoisier, 2008. p. 111.

90 ↑. Périne Brotcorne et alii., *Les jeunes off-line et la fracture numérique*, op. cit., p. 49.

91 ↑. Dania Bilal, « Research of children information seeking on the Web », In: Chelton M, Cool C. (eds.), *Youth information seeking behaviour: theories, models and issues*, Lanham, L.D. Scarecrow, 2004.

92 ↑. Alison Jane Pickard, Pat Gannon-Leary, Lynne Coventry, *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report*, Northumbria University, jisc (Joint

Information Systems Committee), 2010. http://ie-repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf, p. 1.

93 ↑. Nicole Boubée, André Tricot, *Qu'est-ce que rechercher de l'information ? : état de l'art*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2010.

94 ↑. Nicole Boubée, André Tricot, *op. cit.*, p. 62-63.

95 ↑. *Ibid.*, p. 63.

96 ↑. *Ibid.*, p. 64.

97 ↑. cefrio, Roy Réjean, *Génération C. Les 12-24 ans*, *op. cit.*, p. 19.

98 ↑. Monica Macedo-Rouet, Jean-François Rouet, *Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir*, *op. cit.*, p. 111.

99 ↑. ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *op. cit.*, p. 23.

100 ↑. *Ibid.*, p. 19.

101 ↑. *Ibid.*, p. 19.

102 ↑. Monica Macedo-Rouet, Jean-François Rouet, *op. cit.*, p. 113.

103 ↑. Jeppe Lomholt Akselbo et al., *The Hybrid Library: From the Users' Perspective: A Report for the DEFF Project "The Loaners" Expectations and Demands for the Hybrid Library*, février 2006, National Library and Copenhagen University Library, Aarhus School of Business Library, State and University Library, and University Library of Southern Denmark, 21 Septembre 2006.

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

105 ↑. Paul Thirion, Bernard Pochet, *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Rapport de Synthèse*, Groupe EduDoc, ciuf, 2008. <http://www.stat.ucl.ac.be/ISpersonnel/ritter/Consult/Aa0809/EduDoc/04Doc/synthese.pdf>

106 ↑. Paul Thirion, Bernard Pochet, *op. cit.*, p. 4.

107 ↑. Diane Mittermeyer, Diane Quirion, *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant en 1er cycle dans les universités québécoises*, Montréal, crepuq, 2003. <http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>

108 ↑. Paul Thirion, Bernard Pochet, *op. cit.*, p. 19.

109 ↑. Lynn Connaway, Dickey Silipigni, J. Timothy, *The Digital Information Seeker, Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*, oclc Research, jisc, 2010. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>

110 ↑. Paul Thirion, Bernard Pochet, *op. cit.*, p. 20.

111 ↑. Pour exemple, nous ne citerons seulement que deux thèses récentes, soutenues à l'automne 2011 : celle d'Anne Cordier, *Pratiques documentaires des élèves et formations dispensées par les enseignants documentalistes : à la croisée des imaginaires d'Internet et des pratiques formelles et informelles*, et celle de Karine Aillerie, *Pratiques informationnelles informelles des*

adolescents (14 - 18 ans) sur le Web. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00653958/fr/>

¹¹² ↑. Voir notamment les travaux menés sur les compétences médiatiques par Pierre Fastrez, à l'Université Catholique de Louvain. <http://www.uclouvain.be/pierre.fastrez>

Chapitre 3 : Comportements

Nous l'avons déjà évoqué : les comportements informationnels des étudiants nous intéressent au premier chef, pour au moins deux raisons :

- d'une part, du fait de notre position d'enseignant-chercheur, de notre responsabilité de formateur. En effet, il est indispensable aujourd'hui, pour les enseignants et formateurs de l'enseignement supérieur, de mieux connaître les nouvelles pratiques étudiantes, en matière de recherche documentaire ;
- d'autre part, à cause de la thématique elle-même : c'est à l'université que l'évaluation des ressources d'internet prend toute son importance, compte tenu à la fois des exigences du travail universitaire et de l'autonomie de travail des étudiants qu'elles présupposent, mais aussi des usages massifs d'internet et de la recherche documentaire en particulier, que nous ont montrés les enquêtes sur les usages.

L'importance d'une meilleure connaissance des pratiques documentaires étudiantes mérite donc amplement un chapitre entier, dont l'objectif serait de dresser une sorte de tableau d'ensemble des comportements informationnels des étudiants, de fournir des points de repère sur les principales tendances à l'œuvre. L'évaluation des ressources étant un moment particulièrement crucial de la recherche d'information, il nous a semblé indispensable de rappeler le nouveau contexte de la recherche documentaire, avant d'étudier les pratiques précises d'évaluation de l'information. En nous basant notamment sur deux enquêtes, française et américaine, nous essaierons donc ici, sans aucune prétention à l'exhaustivité, de répondre à ces questions : comment les étudiants font-ils leurs recherches documentaires pour leurs études ? Quelle est la place respective des anciens et des nouveaux supports d'information, des ressources des bibliothèques et d'internet ? Quelles sont les pratiques et les modalités d'utilisation de Wikipédia dans le travail universitaire ? Quels sont les perceptions et

les nouveaux rapports des étudiants face au monde des bibliothèques ? En bref, quelles sont les lignes de force des nouveaux comportements informationnels des étudiants, permettant de mieux cerner l'évaluation de l'information à l'université ?

Sur les comportements des étudiants de premier cycle

Une étude récente de l'Université de Bourgogne fournit des éclairages intéressants sur les pratiques documentaires des étudiants de première année. Elle est issue d'une enquête menée en 2007-2008 par le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE) de l'Université de Bourgogne, qui avait pour objectif principal d'évaluer les formations documentaires, organisées par le Service commun de documentation de l'Université à destination des étudiants de première année des filières « Langues et Civilisation ». Il s'agissait d'évaluer à la fois la pertinence du dispositif de formation documentaire et les compétences acquises par les étudiants en termes de méthodologie documentaire. Au-delà de cette dimension pédagogique, un autre objectif figurait également au programme, qui a donné lieu à publication [113] et qui nous intéresse directement : une meilleure connaissance des méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année. Réalisé en décembre 2007, le questionnaire d'enquête a recueilli 174 réponses, majoritairement de filles, soit un taux de participation de 62 %. Nous n'en présenterons pas ici un compte rendu exhaustif, mais seulement les principales leçons susceptibles d'éclairer notre problématique.

Concernant d'abord les représentations de la recherche documentaire, cinq définitions étaient proposées aux étudiants, et les réponses témoignent de perceptions diversifiées, parfois réductrices, de la recherche documentaire. Ainsi, la recherche documentaire est-elle définie comme (ou assimilée à) :

- une sélection d'informations pertinentes, pour 79 % ;

- la consultation de livres, pour 67 % ;
- une recherche bibliographique, pour 63 % ;
- la fréquentation de la Bibliothèque universitaire, pour 36 % ;
- et l'emprunt de livres, pour 18 % [114].

Il est intéressant d'observer la vision assez « datée » de la recherche documentaire chez les étudiants, puisque les quatre réponses sur cinq qui assimilaient, peu ou prou, la recherche documentaire au seul univers des livres, des bibliothèques et des bibliographies, ont recueilli des taux de réponses assez importants. Comme si les étudiants se refusaient à qualifier de recherche documentaire leurs propres recherches sur internet ! Certes, près de huit étudiants sur dix en donnent une définition plus large et assez exacte, la sélection d'informations pertinentes.

L'enquête porte également sur les motivations qui poussent les étudiants à entreprendre des recherches, et les résultats attestent le caractère proprement scolaire de la recherche documentaire : 68 % des étudiants cherchent des documents pour compléter un cours, 59 % pour préparer un dossier ou un exposé, 30 % seulement pour leur propre culture, et 6 % ne font jamais de recherches ! Cette enquête de l'Université de Bourgogne rejoint ici plusieurs autres études, qui montrent la vision majoritairement utilitaire, contrainte et scolaire de la recherche documentaire pour les étudiants d'aujourd'hui.

Quelles modalités de la recherche documentaire ?

Quelles sont les principales modalités de la recherche documentaire chez les étudiants de première année (des filières Langues) ? Sur le rapport internet / supports imprimés, on notera sans surprise la prédominance écrasante d'internet, marquée de plusieurs signes :

- 75 % des étudiants y ont recours pour leurs recherches en général, et près des trois-quarts pour préparer un exposé ou un dossier ;

- les dictionnaires restent des outils largement sollicités, par 70 %, dans leur version papier ou en ligne ;

Quant aux supports imprimés traditionnels, ils paraissent de plus en plus marginalisés :

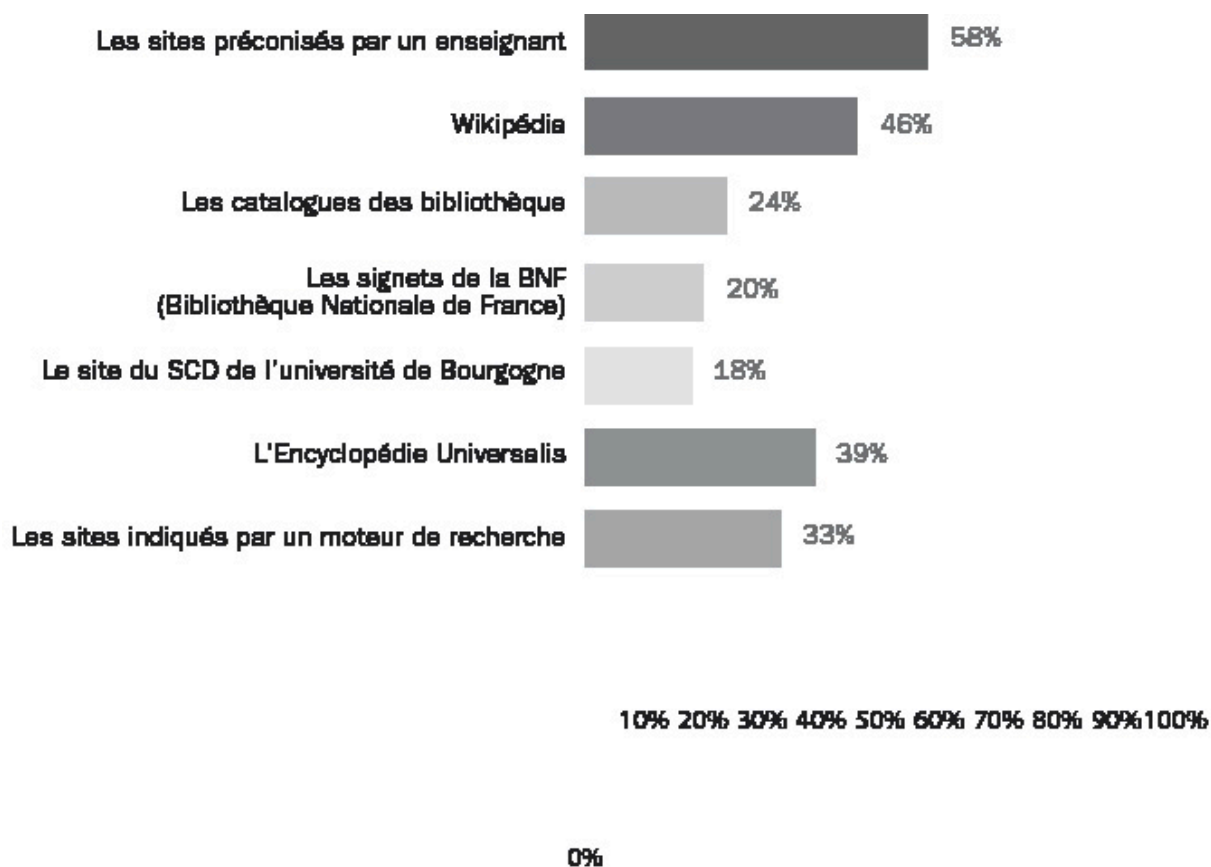
- les livres ne sont consultés que par 51 % des étudiants ;
- les encyclopédies, papier ou en ligne, sont utilisées par moins de la moitié des étudiants (49 %), et par 40 % seulement dans leur forme imprimée ;
- quant aux revues spécialisées et à la presse, elles ne sont utilisées que par respectivement 13 % et 6 %.

Ces chiffres [115] confirment, une fois de plus, la crise profonde de la lecture (de livres et de la presse écrite) chez les étudiants, déjà signalée plus haut.

Quelles sont les pratiques dominantes dans la recherche en ligne ? L'enquête de l'Université de Bourgogne confirme également les tendances observées dans plusieurs autres études, notamment :

- la domination des moteurs de recherche (et bien sûr de Google) dans les outils de recherche : 65 % des étudiants de première année utilisent Google ou un autre moteur généraliste, un tiers seulement les bases de données de la bibliothèque ;
- la faible utilisation des outils et ressources du monde des bibliothèques et plus généralement une certaine désaffection qui frappe les bibliothèques (par exemple, un étudiant sur dix se rend à la BU pour se faire aider) ;
- l'influence encore forte, mais en baisse, des prescriptions enseignantes ;
- la place importante de Wikipédia dans les ressources.

Fig. 9 : Outils et sources utilisés par les étudiants de 1re année



Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1re année de LLCE en début d'année, p. 9. Source : Martin, Aurélien, Perret, Cathy.

Le graphique précédent nous donne des indications intéressantes.

Si ce graphique permet d'éclairer les pratiques informationnelles étudiantes, il confirme surtout, selon nous, l'acuité de la question de l'évaluation de l'information, par l'interprétation pouvant être faite de trois tendances majeures :

- la crise des « autorités cognitives » : certes, le graphique montre la prédominance persistante de la parole du professeur comme source de confiance, puisque les sites recommandés par les enseignants sont les plus consultés par les étudiants, avec une avance assez significative sur les autres sites. Mais on peut aussi avoir de ce chiffre (58 %) une lecture plus négative, en observant d'abord que plus d'un étudiant sur trois (42 %) ne suit pas les

conseils des enseignants en matière de site web, et en le corrélant ensuite à un autre résultat de l'enquête, selon lequel « *moins de trois étudiants sur dix se reportent à une bibliographie donnée par un(e) enseignant(e)* ». Et ces deux résultats constituent de nouveaux exemples des deux crises majeures, largement constatées, qui touchent la culture et les systèmes éducatifs : d'une part, le déclin de la lecture puisque, dans les recommandations enseignantes, les étudiants semblent plus nombreux à consulter les sites web qu'à lire les livres ; d'autre part, la crise des « autorités cognitives », dont les enseignants sont (étaient ?) des figures majeures. Autre signe de cette remise en cause des autorités cognitives traditionnelles : le résultat de l'Encyclopédie Universalis (39 %), derrière Wikipédia (46 %) ;

– *la crise des « autorités institutionnelles »* : les trois sites les moins utilisés sont ceux liés au monde des bibliothèques (les catalogues, le site du SCD, les Signets de la Bibliothèque nationale de France), symptôme, là encore sans surprise, de la crise profonde qui affecte toutes les médiations du savoir et de la culture, et notamment les bibliothèques ;

– *la prégnance des sources internet non filtrées* (Wikipédia à 46 %, et les résultats des moteurs de recherche à 33 %) : la nécessité d'une évaluation critique se trouve ici démultipliée, exacerbée par la préférence des étudiants pour les ressources « non filtrées » (même s'il faut, bien entendu, évaluer également de manière critique les ressources conseillées par les enseignants ou les bibliothécaires...).

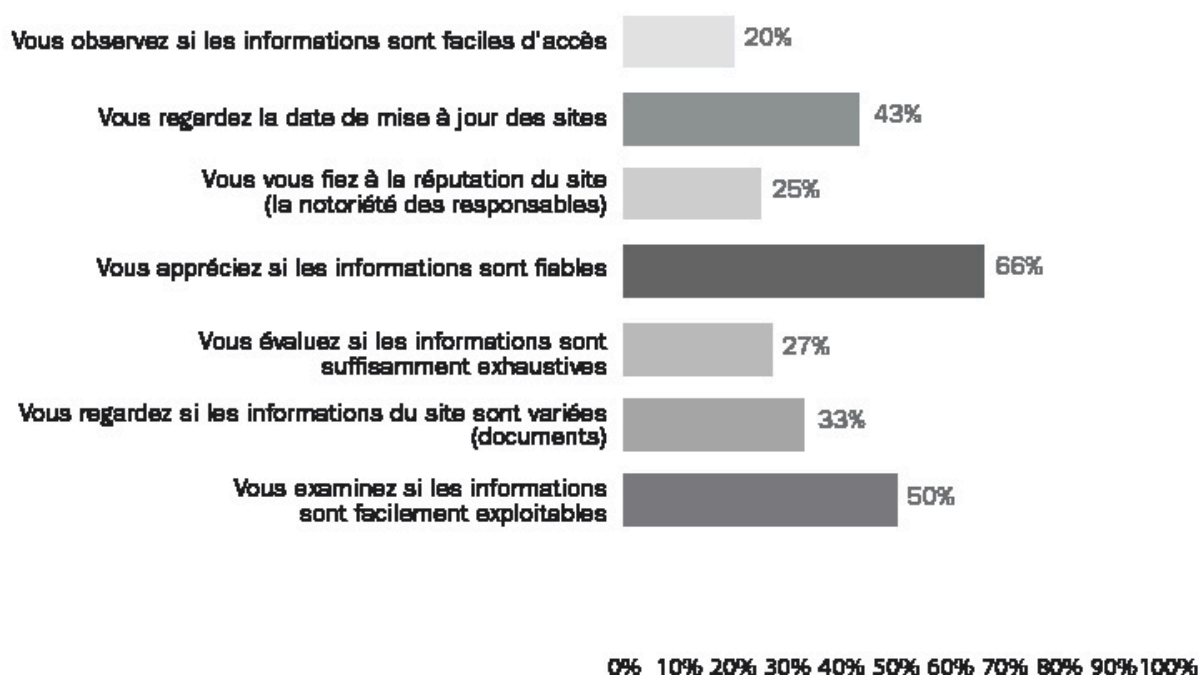
La combinaison de ces trois tendances, baisse de l'autorité cognitive enseignante, éloignement des ressources des bibliothèques et montée en force des sources d'internet, est désormais attestée par la plupart des études sur les pratiques informationnelles étudiantes, avec des variations plus ou moins fortes. Et, au cœur de ce nouveau « modèle » des pratiques info-documentaires des étudiants, se trouve posée la question de l'évaluation autonome de l'information, et du jugement de crédibilité, dont les étudiants se veulent, de plus en plus, les seuls détenteurs.

Quelles modalités d'évaluation de l'information ?

Précisément, comment les étudiants (de première année des filières Langues) procèdent-ils pour évaluer la qualité des informations ?

Fig. 10 : Critères de jugement des étudiants sur la qualité de l'information

Critères de jugements des étudiants concernant la qualité des informations sur Internet



Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1re année de LLCE en début d'année, p. 10. Source : Martin, Aurélien, Perret, Cathy.

Ce nouveau graphique est intéressant à plus d'un titre, non pas par la diversité des critères d'évaluation proposés, qui est bien connue, mais par les réponses des étudiants, le libellé des questions et l'ambivalence qui en résulte.

Concernant la hiérarchisation des critères de jugement par les étudiants, on notera tout d'abord, pour s'en réjouir, que la sensibilité à la fiabilité des informations arrive largement en tête, avec 66 % de réponses. Mais le libellé même de la question n'induit-il pas ce taux de

réponses ? Comment un étudiant pourrait-il dire qu'il ne se soucie guère de la fiabilité des sites qu'il consulte pour ses études ? Quoique 34 % d'entre eux, apparemment, le laissent entendre... Ce qui peut poser problème ici est le caractère affirmatif de la question, laissant entendre que l'appréciation de la fiabilité des informations est quelque chose de simple et maîtrisé (« vous appréciez si... »).

La facilité d'exploitation des informations, choisie par la moitié des étudiants, pose également une double question, car ce critère, assez vague ici, témoigne d'une tendance lourde, relevée dans d'autres enquêtes : la prédilection des étudiants pour la commodité d'usage. Les sites faciles à utiliser, comme les informations faciles à exploiter, sont plébiscités dans toutes les enquêtes, comme nous le verrons plus loin avec des études britanniques. Mais, outre le fait que la facilité d'exploitation n'a, en elle-même, rien à voir avec la crédibilité ou la fiabilité de l'information, le problème vient, selon nous, que la nature de cette exploitation n'est pas du tout explicitée ni précisée ici : s'agit-il du niveau d'expertise de l'information, de son organisation, de son utilisation pratique ou intellectuelle ?

La date de mise à jour d'un site arrive en troisième position, ce que semblent regretter les auteurs de l'enquête, qui constatent que « *seulement 43 % regardent la date de mise à jour des sites* ». Certes, le chiffre n'est pas très élevé, mais ce critère est-il réellement significatif et partie prenante du jugement de qualité en général ? Tout d'abord, il faut distinguer entre la mise à jour des sites et celle des informations qui y sont contenues, la première n'entraînant pas nécessairement la seconde. Par ailleurs, l'actualisation des informations est certes un critère important, voire essentiel, de la qualité de l'information, mais toujours selon le domaine, le champ couvert et aussi l'objectif du site. En elle-même et de manière générale, décontextualisée, la date de mise à jour des sites ne saurait être un critère de qualité.

On sait que la variété des informations sur un site est devenue un critère important aux yeux de la « génération Google », habituée au multimédia, à l'interactivité, aux animations et à la diversité des applications du web 2.0. Que 33 % des étudiants aient mis ce critère en premier pourrait même paraître en dessous de la réalité. Mais si ce résultat montre la force de l'apparence aujourd'hui, dans les jugements

que portent les jeunes usagers sur la qualité des sites web, le libellé de la question lui-même semble également illustrer la confusion fréquente entre contenant et contenu, entre site web et information.

L'un des résultats les plus problématiques de ce questionnaire est sans conteste la faible importance accordée à la notoriété et à la crédibilité d'un site, puisque « *un quart des étudiants se fie à la réputation du site (la notoriété des responsables ne fait pas de doute)* » [116]. Nous touchons ici à une autre manifestation de cette crise de l'autorité, qui est l'un des défis les plus complexes que pose l'évaluation de l'information.

Enfin, la question sur la facilité d'accès montre une curieuse hiérarchisation des critères de qualité, chez les 20 % d'étudiants qui ont placé ce critère en premier, l'accessibilité étant confondue avec la qualité.

Nous pouvons tirer deux leçons de ce questionnaire :

- d'une part, il montre bien la réalité du problème actuel de l'évaluation de l'information, dans les représentations et les pratiques informationnelles des étudiants, qui semblent dominées à la fois par une certaine confusion entre les critères de qualité, par le primat accordé aux critères « extérieurs », portant sur l'apparence, l'accessibilité, l'usage, etc. d'un site, et par le délaissement du critère essentiel de la crédibilité ;
- d'autre part, le mélange des critères et le libellé de certaines questions montrent aussi la nécessité, chez les formateurs, d'une explicitation plus fine des critères de qualité et d'une plus grande différenciation entre les strates, les niveaux et les objets de l'évaluation.

Les profils étudiants

Les nombreuses corrélations, établies entre profils étudiants, pratiques de recherche documentaire et critères d'évaluation, sont sans doute l'un des apports les plus intéressants de l'enquête de l'Université de Bourgogne.

Ainsi est-il montré, concernant les recherches sur internet et les pratiques d'évaluation de l'information, une corrélation inverse entre les critères de crédibilité et de facilité d'exploitation de l'information : *« les étudiants qui utilisent les informations trouvées sur internet en fonction de leur facilité d'exploitation se fient moins que les autres à la réputation des sites (16% contre 30%) » [117].*

Le souci de la fiabilité des informations varie également selon les modalités dominantes du travail universitaire. Ainsi les étudiants les plus « scolaires », c'est-à-dire qui travaillent presque uniquement à partir de leurs notes de cours, font moins de recherches documentaires pour compléter leurs cours (à 59 %) et surtout ne sont que 58 % à être attentifs à la fiabilité des informations, contre 76 % des étudiants qui ne se limitent pas à leurs notes de cours.

À partir du croisement statistique de nombreuses réponses, les auteurs de l'enquête de l'Université de Bourgogne ont établi trois profils différents d'étudiants, selon leurs méthodes de recherche documentaire : les étudiants « les plus expérimentés », les étudiants « googlisés » et un troisième groupe qu'on pourrait appeler les « non-chercheurs », car ils font très peu de recherches documentaires. Le critère qui distingue les deux premiers groupes du troisième est le mode de fréquentation de la BU.

Le premier profil, qui concerne environ un tiers des étudiants (32 %), est qualifié de « plus expérimenté » en raison de la combinaison de différents facteurs : il s'agit d'étudiants fréquentant assez régulièrement la bibliothèque pour emprunter des livres, utiliser le catalogue et consulter internet ; ils font de la recherche documentaire pour compléter les cours et faire les travaux demandés, *« ils ont, plus que les autres, tendance à utiliser des sites dont les informations sont variées et qu'ils estiment fiables » [118].* Enfin, ils savent davantage utiliser le mode avancé des moteurs de recherche. Ce sont donc les étudiants ayant les pratiques de recherche documentaire les plus diversifiées et ayant acquis une certaine maîtrise, à la fois technique et critique, de la recherche d'information en ligne.

Le second profil de recherche est le plus important en nombre (46 %) et se caractérise par une recherche documentaire dominée par l'utilisation exclusive de Google, au détriment des catalogues, des bases

de données et des ouvrages, totalement ignorés. Si ces étudiants fréquentent la BU, c'est pour venir y travailler en groupe, sans emprunter et sans recourir aux services documentaires. Leurs recherches se font surtout pour compléter les cours et très peu pour préparer les travaux demandés.

Enfin le troisième profil, qui représente 22 % des étudiants, fait peu de recherches, même pour compléter les cours, et se caractérise par une faible mobilisation d'internet et une très faible fréquentation de la BU. Mais l'enquête précise que « *peu enclins à réaliser de telles recherches, ils n'ont, en outre, pas été incités à réaliser des recherches documentaires au cours du 1er semestre d'enseignement* » [119].

Ce dernier point souligne, *a contrario*, le rôle-clé des enseignants dans la motivation des étudiants à faire des recherches et dans le niveau des compétences informationnelles des étudiants.

Comment les étudiants américains utilisent-ils Wikipédia ?

Nous utiliserons ici une étude américaine très riche, publiée dans la revue *First Monday* de mars 2010 [120], *How today's college students use Wikipedia for course-related research*. Avant d'en présenter les résultats, quelques mots sur la méthodologie. Menée dans le cadre du *Project Information Literacy* (PIL) [121], cette importante enquête a été conduite par Alison J. Head et Michael Eisenberg, chercheurs à l'Université de Washington et co-directeurs du PIL. Elle s'est déroulée en deux phases distinctes. Une première étude qualitative a d'abord porté sur onze « groupes-cibles », composés d'étudiants de sept universités des États-Unis : fondée sur des entretiens d'une heure avec les groupes d'étudiants, cette première phase a touché, en octobre-décembre 2008, 86 étudiants au total, dont une très nette majorité d'étudiantes (70 %), principalement en Sciences humaines et sociales. La deuxième phase, quantitative, s'est déroulée au printemps 2009, sous la forme d'un questionnaire en ligne de 32

questions, envoyé à plus de 27 000 étudiants de six universités. 2318 réponses exactement ont été recueillies, soit un taux de réponse de 8 %. Cet échantillon était composé de 65 % de filles et 35 % de garçons, de toutes disciplines.

L'étude a été structurée autour des cinq objectifs suivants :

- connaître le nombre d'utilisateurs de Wikipédia chez les étudiants ;
- mieux cerner les différentes raisons de son utilisation ;
- savoir à quels moments des recherches documentaires menées dans le cadre des études, est utilisée l'encyclopédie collaborative ;
- observer comment Wikipédia est utilisée en relation avec les autres sources documentaires ;
- établir des corrélations entre les profils d'étudiants et l'utilisation de Wikipédia.

Trois résultats principaux ressortent de l'étude.

Le premier ne surprendra personne : une très forte majorité d'étudiants utilise Wikipédia dans le cadre des travaux universitaires, notamment pour faire les « *argument papers* », « *devoirs d'une dizaine de pages commandés aux étudiants en milieu de semestre, et qui nécessitent un important travail de recherche* » [122]. Les chiffres sont massifs : au total, 75 % des étudiants déclarent utiliser Wikipédia pour leur travail ; 30 % l'utilisent systématiquement, 22 % fréquemment et 23 % de manière occasionnelle. À l'inverse, le pourcentage de faibles ou de non-utilisateurs est donc de 25 %, se décomposant ainsi : 13 % utilisent Wikipédia rarement, 9 % jamais. Et 3 % des étudiants déclarent ne pas connaître Wikipédia, chiffre étonnant au pays de naissance de l'encyclopédie, même s'il est faible !

Le deuxième résultat est plus intéressant, car il établit assez finement la diversité des raisons qui poussent les étudiants à cette utilisation massive. L'enquête donne ici un faisceau de données permettant de mieux cerner les nouvelles pratiques informationnelles des étudiants (américains, rappelons-le : l'extrapolation à la France ne peut être que prudente). Le rôle de Wikipédia comme « outil de pré-

recherche », selon l'expression des auteurs, nuance fortement un certain nombre de discours catastrophistes.

Quant au troisième enseignement, il porte sur les profils des utilisateurs de Wikipédia : les étudiants en architecture, en sciences de l'ingénieur et en sciences, devancent largement leurs collègues des autres disciplines. Autre leçon qui concerne de près les formateurs des bibliothèques : non seulement la corrélation étroite avec l'utilisation de Google (le fameux couple « Google-Wikipédia », également observé en France), mais aussi le rapport, inversement proportionnel cette fois, entre la fréquentation des bibliothèques et le recours à Wikipédia. Nous y reviendrons.

Une grande diversité de motivations

Quelles sont les principales raisons invoquées par les étudiants américains pour expliquer leur engouement pour Wikipédia ? Au total, dix motivations, d'importance très inégale, sont avancées par l'enquête.

La première motivation, qui domine largement les réponses, est d'obtenir un résumé sur un sujet quelconque de recherche : pour 82 % des étudiants, Wikipédia remplit d'abord une fonction d'aperçu, de défrichage d'un thème ; elle permet de cerner au minimum un sujet, conformément à la fonction première de toute encyclopédie. Comme le dit un étudiant, « *Wikipedia tells me what's what* ». Notons que cette première raison, massivement déclarée, d'utilisation de Wikipédia dans un cadre universitaire ne se distingue pas vraiment de sa fonction habituelle et grand public (obtenir un renseignement, une courte synthèse sur n'importe quel sujet).

La deuxième raison est plus spécifiquement universitaire et tout à fait intéressante à observer, car pour 76 % des étudiants, Wikipédia est un point de départ pour les recherches, une première étape, un commencement et non un aboutissement. Les deux premières raisons sont par ailleurs très complémentaires.

La facilité d'utilisation de la plus grande encyclopédie du monde constitue, en importance, la troisième raison de son utilisation. En effet, 69 % des étudiants déclarent l'utiliser parce que l'interface « is

easy to use ». Certains pourraient faire remarquer que l'on frise ici la tautologie : Wikipédia est utilisée... parce qu'elle est facile à utiliser ! Mais on ne dira jamais assez l'importance des interfaces et de leur « utilisabilité » (ou usabilité [123]) pour reprendre une expression significative même si elle n'est pas encore entrée dans le dictionnaire... Avec la quatrième motivation se retrouve l'une des fonctions, également historiques, que partagent les encyclopédies avec les dictionnaires : fournir des définitions. En effet, pour 67 % des étudiants interrogés, Wikipédia est d'abord utilisée pour trouver des définitions de termes, c'est-à-dire pour remplir une fonction de dictionnaire.

64 % des étudiants avancent une autre cause d'utilisation, tout à fait cohérente avec les précédentes : obtenir des explications compréhensibles sur leur sujet de recherche.

Trois autres raisons avancées sont plus diverses et témoignent des multiples fonctions remplies par Wikipédia ; elles recueillent des taux de réponse moins importants :

- l'indication de ressources bibliographiques dans les articles (« *Citations at bottom of entry* »), citée néanmoins par 54 % des étudiants ;
- l'aide pour trouver des termes de recherche (« *entries helped students figure out search terms* »), qui obtient 44 % de réponses ;
- la recherche d'informations récentes, sur l'actualité : 39 % des étudiants.

Enfin les deux dernières raisons invoquées recueillent des taux très faibles :

- 17 % des étudiants seulement utilisent Wikipédia parce qu'ils la jugent plus crédible que les autres sources ; ce qui peut constituer un motif de soulagement pour les nombreux enseignants parfois tentés par le discours catastrophiste ; les étudiants américains restent très majoritairement sceptiques et critiques sur la crédibilité de Wikipédia par rapport aux autres sources plus « traditionnelles » ;
- enfin, 16 % seulement l'utilisent en raison de ses caractéristiques intrinsèques d'être un wiki collaboratif, une « *peer-to-peer source* » ; autrement dit, si l'écriture collaborative permise par le wiki est à

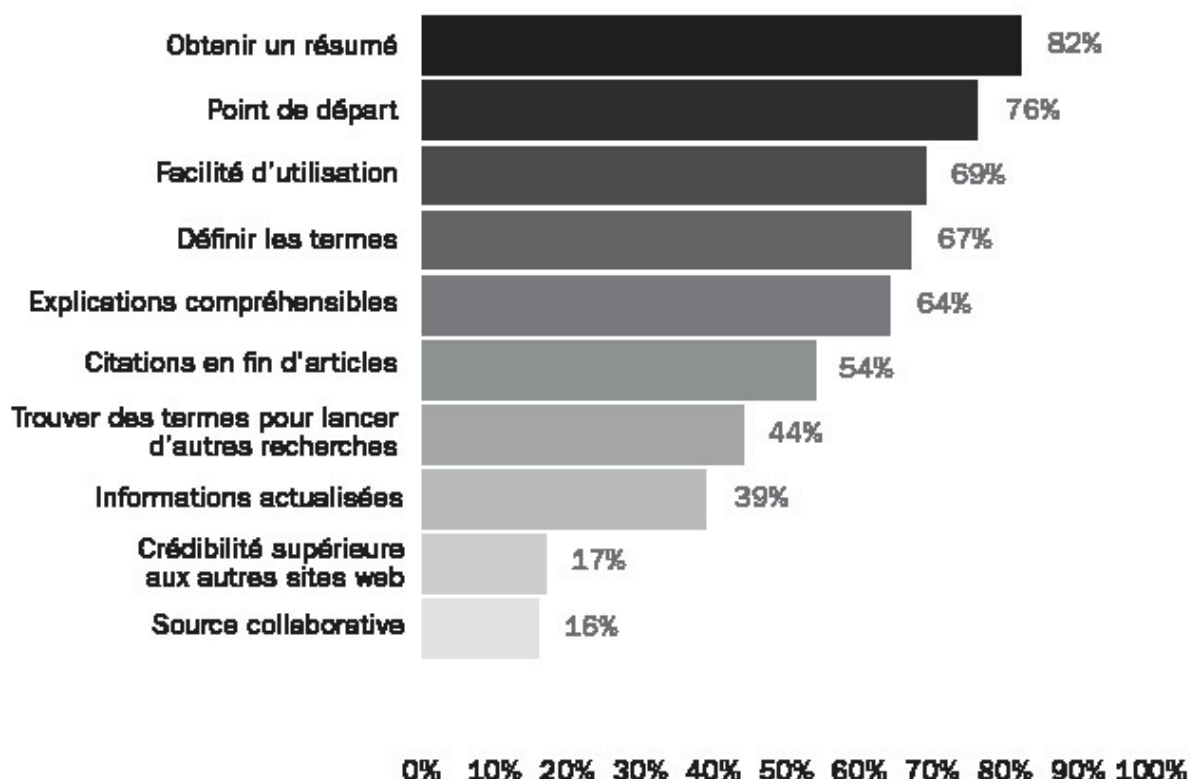
l'évidence la raison-clé de la création, du formidable essor, de l'ampleur actuelle de Wikipédia et donc de son succès, cette nouvelle forme d'élaboration du savoir ne constitue pas, en tant que telle, une raison très importante d'utilisation pour les étudiants.

Cet ensemble de dix raisons d'utiliser Wikipédia permet de voir, selon nous, trois fonctions essentielles, mais inégales, que jouerait l'encyclopédie pour les étudiants :

- d'abord les fonctions traditionnelles de toute encyclopédie et de tout dictionnaire ; ainsi, parmi les cinq premiers facteurs d'utilisation, au moins trois attestent spécifiquement des fonctions d'une encyclopédie « tous publics » : fournir une synthèse sur un sujet (cité à 82 %), donner des définitions de termes (67 %) et être accessible dans les explications (64 %) ;
- ensuite les fonctions directes d'aide à la recherche documentaire : base de départ des recherches (76 %), ressources bibliographiques (54 %), élaboration des mots-clés (44 %) ; les bibliothécaires pourront retrouver ici un terrain familier de la recherche documentaire, que l'on croyait parfois disparu dans la « googlisation » des usages : le rôle des « usuels » comme première étape de recherche, à la fois pour cerner le sujet (premières fonctions) mais aussi pour trouver des références, des mots-clés, etc. Wikipédia ne fait rien d'autre ici que de réactualiser, de manière différente, des fonctions de recherche classiques ;
- non seulement Wikipédia n'est pas une encyclopédie comme les autres, mais elle est aussi un véritable média, capable du meilleur comme du pire, comme tous les médias ; ce que montre néanmoins cette étude, c'est que cette fonction est loin d'être aussi dominante qu'on pouvait le croire, du moins chez les étudiants américains.

Fig. 11 : Raisons d'utilisation de Wikipédia par les étudiants américains

why do students use Wikipedia for course-related research ?



« How today's college students use Wikipedia for course-related research ». First Monday, 1 Mars 2010, vol. 15, n° 3. Source : HEAD, Alison J., EISENBERG, Michael B.

Au final, comme l'indiquent les auteurs, quatre grandes raisons expliquent l'utilisation massive de Wikipédia par les étudiants : ses informations synthétiques, son rôle de « starter » pour la recherche documentaire, sa facilité d'usage et son intelligibilité. La crédibilité et l'écriture wiki sont les dernières raisons invoquées.

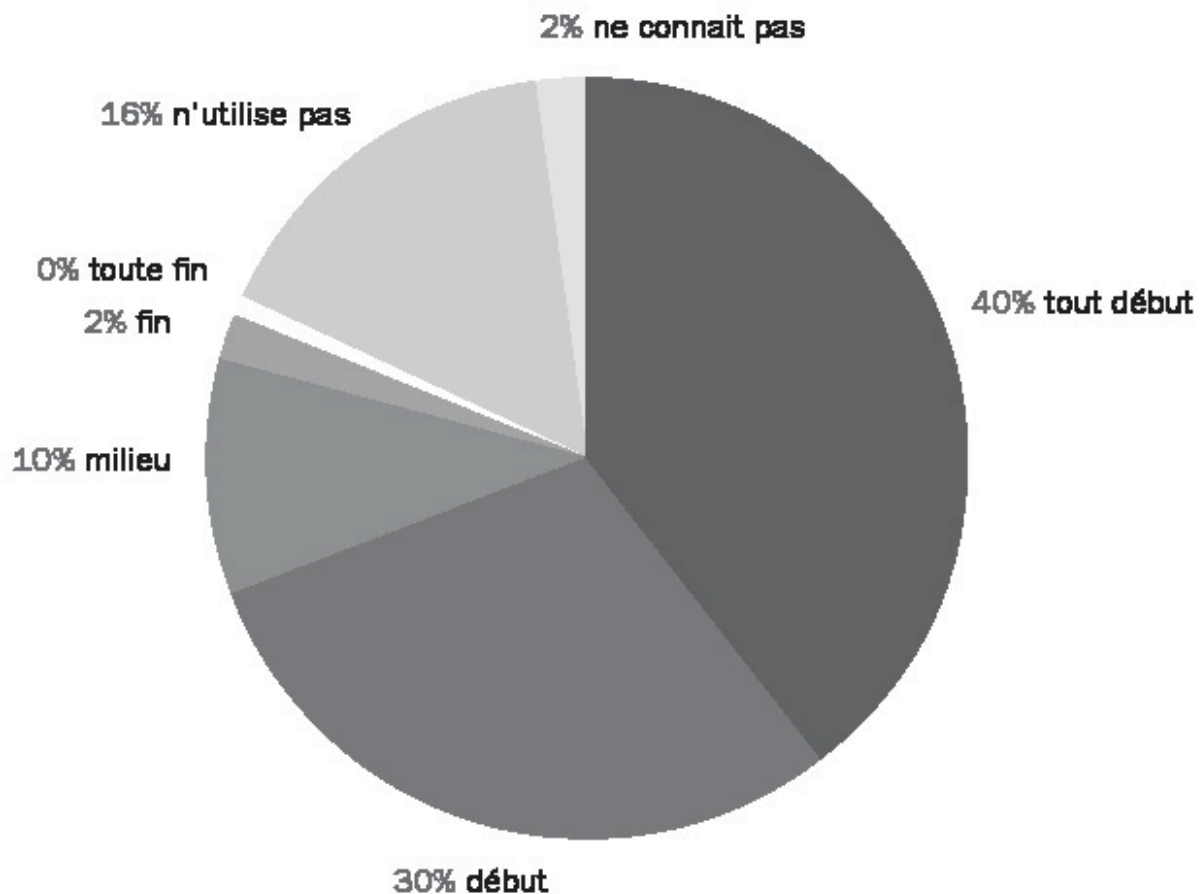
Comment Wikipédia s'intègre dans le processus de recherche documentaire

L'importance des fonctions de « recherche documentaire », évoquée plus haut, est soulignée par le second ensemble de données de l'étude, sur les moments d'utilisation de Wikipédia au cours d'un processus de recherche.

Commencer la recherche par Wikipédia...

Comme le montre le schéma ci-dessous, les étudiants américains ont massivement (70 %) recours à Wikipédia au début de leurs recherches : 40 % commencent même leurs recherches par l'encyclopédie et 30 % la consultent très vite. À l'inverse, si 18 % ne l'utilisent à aucun moment (par choix ou par ignorance), seulement 10 % y ont recours au milieu des recherches, et 2 % vers la fin. Le « réflexe Wikipédia », qui désigne le recours systématique et immédiat de nombreux élèves et étudiants pour tout sujet de recherche, est bel et bien attesté une fois de plus par cette étude.

Fig. 12 : Moments d'utilisation de Wikipédia au cours de la recherche documentaire



First Monday, 1 Mars 2010, vol. 15, n° 3. Source : HEAD, Alison J., EISENBERG, Michael B. « How today's college students use Wikipedia for course-related research ».

Mais l'étude américaine nous en dit un peu plus et montre une fonction sous-estimée de Wikipédia, que les étudiants définissent par l'expression de « *presearch tool* », que l'on peut traduire par « outil de pré-recherche » [124]. Wikipédia est perçue par les étudiants comme une première étape, permettant de remplir des fonctions cognitives classiques, mises en évidence par les spécialistes de la recherche d'information [125] : réduire l'incertitude, stabiliser ses connaissances sur un sujet, se constituer une première base de connaissances, avant les recherches plus sérieuses et plus difficiles [126]. Loin de remplacer toutes les autres ressources et de monopoliser le processus de recherche d'information, Wikipédia remplirait plutôt une fonction d'appui, d'aide et de point de départ pour la recherche documentaire.

Un autre résultat de cette étude est particulièrement intéressant et concerne le rapport des étudiants avec leurs enseignants : les étudiants déclarent utiliser Wikipédia contre l'avis de leurs professeurs et mettent en place des stratégies de contournement, soit en n'avouant pas leur recours à l'encyclopédie, soit en ne faisant pas de citations. Ces usages non avoués, un peu cachés [127], d'une encyclopédie encore mal vue à l'université, seraient plus fréquents chez les étudiants avancés. Ils donnent matière à réflexion sur les différences de perception d'internet, qui séparent les enseignants des étudiants ; mais aussi sur les perspectives, largement ouvertes, d'une véritable intégration maîtrisée de Wikipédia dans les pratiques de recherche documentaire légitimées.

... pour l'approfondir avec d'autres ressources

La deuxième grande leçon de l'enquête est très instructive et bat en brèche quelques idées reçues. Si les étudiants américains commencent leurs recherches par Wikipédia, ils sont loin de s'y arrêter en abandonnant les autres ressources. Pour approfondir et élargir leurs recherches, ils utilisent ainsi, par ordre d'importance décroissante, tout un jeu de ressources :

- d'abord et massivement (97 %), leurs cours : prégnance de la légitimité enseignante, loin d'avoir disparu ;
- ensuite... Google (95 %), pour chercher d'autres sites, d'autres ressources. Ce chiffre appelle deux remarques : tout d'abord, il

constitue une preuve supplémentaire (et prévisible) de la suprématie écrasante de Google dans le paysage des moteurs de recherche et de leurs usages, puisque les autres moteurs (Yahoo !, Bing...) ne sont cités que par 52 % des étudiants ; les étudiants américains apparaissent tout autant « googlisés » que leurs homologues français ! Mais surtout, l'élargissement rapide de la recherche documentaire à l'ensemble du web (qui n'est pas non plus une surprise) pose, une fois de plus, la question-clé de l'évaluation de l'information et des compétences des étudiants pour identifier, qualifier et évaluer l'information trouvée au hasard des requêtes de Google ;

- les enseignants et les bibliothécaires auront un motif de satisfaction, avec la troisième et la quatrième ressources utilisées, puisqu'il s'agit des bases de données scientifiques, citées par 93 % des étudiants (soit juste après Google), et des catalogues de bibliothèques (90 %) ;

- la cinquième ressource d'information est tout aussi intéressante à relever, puisqu'il s'agit des enseignants, cités par 87 % ; ce chiffre, ajouté à la primauté des cours, souligne l'importance de la « parole enseignante » en tant qu'autorité cognitive, et semble contredire sur ce point les résultats de l'enquête de l'Université de Bourgogne [128]. Notons par ailleurs que ceux-ci arrivent devant les camarades de classe (71 %) et loin devant les amis, qui ne sont une source d'information supplémentaire que pour 57 % des étudiants. À l'heure de Facebook et des réseaux sociaux, ce chiffre semble relativiser quelque peu l'impact des relations personnelles, du moins dans la recherche d'information ;

- autre source d'approfondissement : après Wikipédia, c'est encore... Wikipédia, pour 85 % des réponses ; ce qui apporte ici un correctif au rôle d'outil de « pré-recherche » de l'encyclopédie collaborative, dont on notera également qu'elle arrive assez loin devant les autres encyclopédies traditionnelles, citées à 61 % ;

- parmi les autres ressources citées, signalons aussi les sites web gouvernementaux (74 %) et la documentation personnelle (69 %) ;

- les bibliothèques arrivent en dixième position, avec 69 % et les bibliothécaires en avant-dernière position, avec 45 % de réponses ; ce qui constituera sans doute un nouveau motif d'inquiétude pour ces derniers ;

- enfin, les blogs sont cités par 25 % seulement des étudiants.

Selon les auteurs eux-mêmes, l'utilisation de l'encyclopédie chez les étudiants américains est certes massive mais elle est nuancée par de nombreux facteurs. Le « monopole », souvent attribué à Wikipédia dans les pratiques informationnelles étudiantes, est ainsi contrebalancé par la présence forte des autres sources d'information. L'enquête montre un scénario de recherche d'information plus complexe que celui qui est souvent rapporté par l'opinion courante, scénario dans lequel l'encyclopédie joue certes un rôle majeur au début, pour la définition d'un sujet, la phase exploratoire d'un thème, etc. mais reste moins utilisée que les autres ressources pour des recherches approfondies. Et ce n'est pas l'un des moindres mérites de cette étude que de rappeler la complexité de la recherche documentaire à l'université, en permettant d'établir une triple diversité à l'œuvre dans les pratiques informationnelles des étudiants : diversité des stratégies individuelles, des ressources utilisées et des étapes de la recherche d'information [129].

Head et Eisenberg proposent également une explication intéressante, sur ce qu'ils appellent « l'utilité informationnelle » (*information utility*) de Wikipédia, qu'ils résument par la formule des quatre C, pour « *currency, coverage, comprehensibility, and convenience* ».

Autrement dit, la seule et véritable utilité informationnelle de Wikipédia, à l'origine de son succès, tient à la combinaison de ces quatre facteurs :

- l'actualité (*currency*), c'est-à-dire la mise à jour permanente des articles ;

- la couverture thématique (*coverage*), que les auteurs qualifient « d'insondable », et qui ne cessera jamais de surprendre : tous les sujets possibles de la création sont (ou semblent être) dans Wikipédia, depuis les plus futiles jusqu'aux plus sérieux ;

- l'intelligibilité (*comprehensibility*), c'est-à-dire le caractère facilement compréhensible, accessible à tous, des articles ;
- et la « commodité » (*convenience*), déjà signalée dans les premières questions comme la troisième raison d'utilisation : Wikipédia est facile à utiliser.

Cette convergence de facteurs apparaît beaucoup plus importante dans les raisons d'utilisation de Wikipédia, que les questions posées par sa crédibilité, jugée plus forte par seulement 17 % des étudiants. L'étude pourra rassurer sur ce point les enseignants et les formateurs qui doutent parfois des capacités critiques des étudiants : ceux-ci restent majoritairement méfiants devant la crédibilité globale de l'encyclopédie collaborative, ils témoignent de leur attachement au croisement des sources et savent utiliser une large palette d'outils.

Ce qui ressort de cette étude est l'approche plutôt pragmatique d'une majorité d'étudiants : les avantages (les « 4 C ») l'emportent sur les inconvénients (crédibilité douteuse, avis négatifs de certains enseignants) [130], et les étudiants semblent en faire une utilisation raisonnée et critique.

Les variables d'utilisation de Wikipédia

Comment les niveaux d'étude, notamment les cursus en deux ou quatre ans, interviennent-ils dans l'utilisation de Wikipédia ? Quelles sont les disciplines les plus utilisatrices ? Et quels sont les liens avec les autres pratiques documentaires ? La troisième partie de l'enquête américaine tente de répondre à ces questions en croisant les données et en établissant des corrélations statistiques : onze variables (cf. le tableau ci-dessous) ont été déterminées, dont l'objet est de mesurer la plus ou moins grande probabilité d'utilisation de Wikipédia. De ces onze variables ont émergé trois ensembles significatifs :

- les cursus universitaires de deux ans (essentiellement les *Community Colleges*) [131], qui correspondraient ici aux IUT (Institut universitaire de technologie), aux BTS (Brevet de technicien supérieur), etc. ;
- les disciplines ;

– certains types d’usages des ressources documentaires.

Sur ces onze variables, cinq sont jugées particulièrement significatives par Head et Eisenberg, dans leur effet sur la probabilité d’utilisation de Wikipédia.

La première corrélation concerne, une fois de plus, l’usage de Google et indique que les étudiants qui utilisent couramment Google ont 90,92 % de probabilités d’utiliser Wikipédia. Ce chiffre, qui n’est pas une surprise, est une nouvelle preuve statistique du « couple Google/Wikipédia », qui peut se traduire, d’après cette enquête américaine, par l’adjonction de ces deux chiffres : 95 % des étudiants qui commencent leur recherche documentaire sur Wikipédia la poursuivent sur Google et, à l’inverse, ceux qui utilisent Google ont près de 91 % de probabilités de consulter aussi Wikipédia.

Les deux autres variables prédictives les plus fortes de l’utilisation de l’encyclopédie collaborative sont l’appartenance à deux disciplines :

- l’architecture et les sciences de l’ingénieur, dont les étudiants ont plus de 73 % de probabilités d’utilisation ; ces deux disciplines sont trois fois plus utilisatrices de Wikipédia que les sciences humaines et sociales !
- les sciences exactes, qui ont aussi des probabilités d’utilisation élevées, à 65,16 %.

Fig. 13 : Variables d'utilisation de Wikipédia

Déterminer la probabilité d'usage de wikipédia au cours des études							
	B	S.E.	>P	odds ratio	95% for C.I. odds ratio		probabilité d'utiliser wikipédia
Études courtes (en deux ans)	-1,23	.150	0	.29	.219	.394	22,48%
Master architecture et sciences de l'ingénieur	1,02	.288	0	2,77	1,578	4,878	73,47%
Master arts et humanités	.262	.197	.184	1,30	.883	1,914	56,52%
Master business	.455	.236	.054	1,58	.993	2,504	61,24%
Master sciences de l'éducation	.59	.576	.303	1,81	.585	5,606	64,41%
Formation continue	.233	.219	.288	1,26	.822	1,939	55,75%
Master Science	.625	.213	.003	1,87	1,232	2,834	65,16%
Usage de Google	2,30	.225	0	10,01	6,435	15,562	90,92%
Interrogation des bibliothécaires	-3,90	.140	.005	.677	.514	.891	40,37%
Interrogation des enseignants	.340	.191	.075	1,40	.966	2,044	58,33%
Lecture des cours	.062	.305	.838	1,06	.586	1,933	51,46%
Constant	-4,90	.372	.188	.613			

Source : HEAD, Alison J., EISENBERG, Michael B. « How today's college students use Wikipedia for course-related research ». First Monday, 1 Mars 2010, vol. 15, n°3.

À l'inverse, les deux variables prédictives de la plus faible utilisation sont l'usage des bibliothèques et les cursus de deux ans. Une donnée qui intéressera directement les bibliothécaires est en effet la variable « usage des bibliothécaires » (*librarian usage*), qui peut sans doute être étendue par métonymie à l'utilisation de la bibliothèque en général : les étudiants qui ont d'abord recours aux bibliothèques sont parmi les

utilisateurs « moyens » ou faibles de Wikipédia, avec seulement un peu plus de 40 % de probabilités d'utilisation. Chiffre à rapprocher de la première variable sur Google, et qui atteste l'écart qui semble se creuser entre les pratiques « classiques » et légitimées de la recherche d'information (la bibliothèque, mais aussi les enseignants, puisque ceux qui ont d'abord recours aux enseignants n'ont « que » 58,33 % de probabilités d'utiliser Wikipédia) et les nouvelles pratiques, largement dominantes, et concentrées sur le couple Google-Wikipédia. On voit ici une forte convergence entre l'enquête française de l'Université de Bourgogne et l'enquête américaine, corroborée par les études anglo-saxonnes.

Enfin, la probabilité d'utilisation la plus faible (22,48 %) concerne les étudiants inscrits dans les cursus de deux ans. L'hypothèse d'explication, donnée par les auteurs de l'étude, est ici très intéressante et illustre, sur ce point précis au moins, le caractère spécifiquement américain de l'étude, difficile à extrapoler à d'autres pays : en effet, si les étudiants des cursus courts sont les utilisateurs les plus faibles de Wikipédia, c'est parce qu'ils auraient reçu plus de formations à la recherche documentaire que ceux du second cycle (du *Bachelor* et du *Master*). Une rapide comparaison avec la France semble donner une corrélation inverse, à savoir une utilisation plus forte de Wikipédia dans les premiers cycles et plus faible dans les *Master* et *Doctorats*. Nous avons vu, avec l'enquête de l'Université de Bourgogne [132], que Wikipédia est le deuxième site consulté par les étudiants de première année, avec 46 % de réponses.

Si ces deux chiffres sur l'utilisation (ou la probabilité d'utilisation) de Wikipédia en 1er cycle (22,48 % aux États-Unis, 46 % en France) ne peuvent être comparés *stricto sensu*, en raison des différences méthodologiques entre les deux enquêtes, ils indiquent néanmoins des tendances différentes dans les pratiques informationnelles, chez les étudiants américains et français de premier cycle.

Résumons-nous : aux États-Unis, la probabilité d'utilisation de Wikipédia est maximale avec l'usage régulier de Google, elle est la plus forte dans les disciplines scientifiques, techniques et en architecture, elle est plus faible chez les étudiants utilisateurs de la bibliothèque et elle est la plus basse chez les étudiants des cursus courts de deux ans.

Ainsi cette étude américaine particulièrement fouillée donne à voir une réalité plus contrastée, plus complexe que les seules observations directes et trop rapides et surtout que les opinions souvent tranchées, qui fleurissent, ici ou là, sur l'utilisation de Wikipédia par les étudiants. La diversité des facteurs d'utilisation, des stratégies documentaires mises en œuvre par les étudiants, ainsi que le pragmatisme de ceux-ci, apparaissent comme un démenti aux discours aussi bien catastrophistes qu'émervillés, qui sont tenus sur l'encyclopédie collaborative. L'enquête de l'Université de Bourgogne montre la même complexité des nouvelles pratiques informationnelles des étudiants, qui sont loin de jeter aux orties les précautions les mieux établies de la recherche d'information.

Mais l'un des principaux enseignements de l'enquête porte, selon nous, sur l'importance cruciale, largement soulignée par les auteurs, de la phase de pré-recherche : qu'il s'agisse de l'analyse des besoins, du questionnement d'un sujet et du défrichage d'un thème, autrement dit de ce moment réflexif indispensable sur ce qui doit être recherché lors d'un travail universitaire, l'enquête souligne, parfois en creux, les difficultés récurrentes des étudiants pour « commencer une recherche ». Difficultés auxquelles Wikipédia vient pallier, mais en partie seulement et avec de nombreux effets pervers, comme une inévitable prédétermination des recherches. Par ailleurs, on sait à quel point le « réflexe Google-Wikipédia », aujourd'hui dominant dans les pratiques informationnelles étudiantes, aboutit souvent à sauter, sinon à effacer, cette phase décisive de pré-recherche, d'interrogation et de travail sur le sujet, ce qui génère par la suite frustrations, désorientations et inefficacités dans les recherches.

Étudiants et bibliothèques : éloignement ou divorce ?

Pour compléter ce chapitre sur les pratiques infodocumentaires des étudiants, il nous semble important de revenir sur

ce fait, constaté par plusieurs études et signalé notamment par les deux enquêtes que nous venons de présenter : le fossé grandissant, aussi bien dans les pratiques que dans les perceptions des étudiants, entre l'univers informationnel des bibliothèques et celui du web. La « googlisation » massive des pratiques de recherche d'information chez les étudiants (pour désigner l'utilisation dominante de Google, Wikipédia et des ressources du web) est un fait désormais établi, incontournable et probablement irréversible.

Cette tendance des étudiants à s'éloigner des bibliothèques et de leurs ressources ne se manifeste pas seulement dans leurs pratiques réelles, concrètes, de recherche d'information : elle s'exprime également (et y trouve une partie de son origine) dans les perceptions, les représentations des étudiants, dans leur utilisation comparée des ressources des bibliothèques et du web. Ces perceptions ont fait l'objet de plusieurs travaux de recherche dans le monde anglo-saxon, qu'un récent rapport britannique, *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report* [133], sur lequel nous revenons plus loin, a eu le mérite de synthétiser.

Nous reproduisons ci-après un tableau de synthèse, issu de ce rapport, que nous avons tenté de traduire. Les références sont celles des travaux utilisés par les chercheurs britanniques de la Northumbria University, dont nous donnons la référence complète en note.

Ce récapitulatif des diverses perceptions des étudiants, collectées au cours de plusieurs enquêtes de dates, d'origines, de méthodologies et d'objectifs différents, donne un tableau d'ensemble paraissant à la fois exact et assez réaliste. Même si les études sont toutes anglo-saxonnes, les représentations, aussi bien des portails documentaires que d'internet, peuvent facilement « s'exporter » pour des étudiants français et on ne relève pas, par exemple, d'items spécifiquement anglo-saxons. Par ailleurs, sans porter de jugement polémique, plusieurs de ces perceptions frappent par leur justesse : l'interrogation des outils documentaires reste toujours plus complexe que celle de Google et les bibliothèques peuvent difficilement rivaliser avec la puissance, la souplesse et la réactivité des moteurs de recherche.

Certaines perceptions étudiantes sont intéressantes à relever pour notre sujet : par exemple, le rapport inverse entre la confiance dans les

ressources et une certaine surestimation de ses compétences d'évaluation. Si les étudiants reconnaissent volontiers que les portails de bibliothèques sont plus « dignes de confiance » que le web, ils estiment pouvoir compter avant tout sur leurs propres compétences pour séparer le bon grain de l'ivraie. On retrouve ici cette question récurrente des nouveaux comportements informationnels : celle des compétences individuelles et du sentiment d'assurance, de maîtrise, ressenti par les étudiants.

Ce tableau d'ensemble apparaît donc particulièrement sévère, voire injuste (mais ce n'est pas le propos ici), avec le monde des bibliothèques. Sur un total de 19 affirmations, 18 constituent un catalogue de reproches assez durs contre les portails de bibliothèques jugés, en vrac : compliqués, trop lents, peu compréhensibles, mal classés (!), trop contrôlés, pas assez mis à jour, demandant beaucoup de compétences, frustrants, instables, voire intimidants ! Et la seule perception vraiment positive (les portails sont dignes de confiance) est aussitôt annulée par l'affirmation des compétences d'évaluation des étudiants. Les professionnels des bibliothèques auraient plusieurs leçons à tirer d'un tel réquisitoire...

Fig. 14 : Perceptions des étudiants d'un portail de bibliothèque et d'internet

Portail de bibliothèque	Internet	Références
Basé sur les catalogues de fiches	Interfaces intuitives	Breeding 2006 [134]
Résultats de recherche mal ordonnés	Classement par pertinence	Breeding 2006
Complications de la recherche booléenne	Modèles des moteurs de recherche	Breeding 2006
Organisation - pas toujours utile/compréhensible	Encombré - mais les utilisateurs ont trouvé ce qu'ils voulaient !	Fast & Campbell 2004 [135]
Digne de confiance	Moins digne de confiance - mais confiance dans l'évaluation	Fast & Campbell 2004
Attentes modestes de trouver ce qu'ils voulaient, moins confiants	Attentes élevées de trouver ce qu'ils voulaient, plus confiants	Fast & Campbell 2004
Moins de contenu à jour	Plus de contenu à jour	Fidel [136] 1999; Fast & Campbell 2004
Plus lent en termes de temps et d'effort	Plus rapide en termes de temps et d'effort	Fast & Campbell 2004
Contrôle	Liberté	Fast & Campbell 2004
Admiration « inefficace », c'est-à-dire admirable mais n'inspire pas l'usage !	Enthousiasme	Fast & Campbell 2004
Passivité	Pro-activité	Fast & Campbell 2004
Complexe	Simple	
Satisfaction différée	Satisfaction immédiate	
Exigence de compréhension plus grande	Peu d'exigence de compréhension	
Exigence en termes d'habiletés	Peu d'exigences en termes d'habiletés	

Intimidant	Non-menaçant	Fast & Campbell 2004
Frustrant	Facilitant	Fast & Campbell 2004
Approches multiples	Guichet unique	Fidel 1999; Head & Eisenberg 2009 [137]
Instable, qui demande pas mal de tâtonnements, par exemple embargo sur les derniers journaux	Attentes plus probables pour être satisfait par Google/Wikipédia, en termes de découverte d'informations pertinentes	Wong et al 2009 [138]

Source : Pickard A. J., Gannon-Leary P., Coventry L. *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report*. Northumbria University : JISC (Joint Information Systems Committee), 2010, p. 19. http://ie-repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

Les nouveaux comportements informationnels des étudiants et universitaires

En conclusion, une autre « méta-enquête » récente, entrevue au chapitre précédent (cf. figure 9), permet de faire un panorama des principaux comportements informationnels des usagers universitaires. Produit par le JISC et OCLC Research, ce rapport [139], intitulé *The Digital Information Seeker : Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User Behaviour Projects*, et publié en février 2010, fait l'analyse et la synthèse de douze enquêtes, britanniques (dont celle de l'UCL que nous avons déjà abondamment citée) et américaines, menées ces dernières années sur les comportements informationnels des usagers des bibliothèques, étudiants et chercheurs. À partir de la comparaison des résultats de ces douze enquêtes, le rapport a permis d'identifier, d'une part les résultats communs, partagés, d'autre part

les résultats contradictoires. C'est pourquoi cette étude de niveau « méta », faisant la synthèse d'autres synthèses, est particulièrement précieuse pour avoir une vue d'ensemble des grandes tendances sur les nouveaux usages et comportements informationnels des usagers universitaires, étudiants et enseignants confondus.

Quatre points majeurs ressortent tout d'abord de l'ensemble des résultats communs aux douze études, qui ne font plus guère débat aujourd'hui parmi les observateurs, et que nous indiquons ici brièvement :

- l'influence des disciplines dans les comportements informationnels, aussi bien des chercheurs que des étudiants ; les pratiques de recherche et d'évaluation de l'information varient bien, plus ou moins fortement, selon les ancrages disciplinaires ;
- l'importance croissante des revues électroniques dans les processus de recherche, à tous les niveaux universitaires ;
- la place centrale de Google et des moteurs de recherche ; Google est notamment souvent utilisé pour localiser et accéder aux contenus des revues en ligne ;
- la nécessité des systèmes d'information pour assurer la totalité du « processus de découverte-livraison » (traduction insatisfaisante de « Discovery-to-Delivery process ») de l'information.

D'autres résultats communs sont à relever, sur les changements dans les comportements des usagers :

- l'importance de la rapidité et de la facilité d'accès pour tous les usagers, indépendamment de toute considération d'âge, de discipline ou de contexte d'usage de l'information : pour les chercheurs notamment, l'accès aux contenus en ligne, de chez soi ou de son bureau, est nettement préféré à l'utilisation des ressources physiques des bibliothèques, et celles-ci seraient de plus en plus rarement visitées, sauf par les étudiants de premier cycle ;
- la demande croissante d'amélioration des fonctionnalités des systèmes d'information des bibliothèques, jugés trop complexes

par rapport à Google ;

- la demande de contenus enrichis, pour aider les usagers à évaluer les ressources ;

- le sentiment d'assurance des étudiants, qui estiment avoir les compétences nécessaires pour utiliser les outils de recherche d'information ;

- enfin, l'absence de progression de la maîtrise de l'information chez les usagers, en dépit de l'usage intensif d'internet. Ce constat était notamment celui des chercheurs de l'UCL en 2008 (cf. chapitre 2), qui précisaient par ailleurs qu'il n'y avait ni amélioration ni aggravation de la culture informationnelle des jeunes (leur enquête portait surtout sur la « génération Google »). Ici le rapport JISC-OCLC souligne également le rôle-clé des métadonnées dans les processus de découverte et de recherche d'information ;

- la préférence pour l'accès au maximum de contenu numérique, de tous types et de tous formats ;

- la perception dominante des bibliothèques comme collections de livres ;

- mais aussi l'attachement des usagers au rôle des ressources humaines dans le processus de recherche d'information.

Le rapport pointe également quelques résultats contradictoires :

- l'éventail des outils de recherche académique utilisés peut être aussi bien large que limité ;

- l'impact des recommandations, issues des systèmes de recommandation et des réseaux sociaux, sur les processus de recherche ne semble pas clairement démontré.

Enfin, un résultat ne manquera pas d'interpeller les formateurs en *information literacy* : l'intérêt et la valeur de la formation formelle des usagers (« *formal training* ») à la recherche en ligne suscitent autant de preuves en leur faveur qu'en leur défaveur. En effet, différentes études soulignent que les étudiants se tournent d'abord vers leurs pairs, ou vers leurs enseignants, pour demander de l'aide, et non vers les

bibliothécaires. Les étudiants n'éprouvent pas le besoin de se former, car ils se considèrent autodidactes en matière de recherche documentaire ; et même si l'expertise informationnelle des bibliothécaires est généralement appréciée, la bibliothèque reste périphérique, voire marginale, dans leur expérience de recherche d'information.

Toutes les indications sur la valeur controversée des formations d'utilisateurs sont d'autant plus probantes qu'elles proviennent, non seulement des douze études synthétisées par le rapport du JISC et d'OCLC, mais aussi d'autres études qui n'y figurent pas, citées par Maria-Carme Torras i Calvo, lors de son intervention aux journées d'étude sur « les doctorants et l'information scientifique » [140]. Ce qui conduit d'ailleurs à penser que cette perception critique des formations d'utilisateurs par les étudiants n'est peut-être pas aussi controversée et qu'elle fait l'objet, malheureusement, de nombreux résultats concordants.

Notes

113 ↑. Aurélien Martin, Cathy Perret, *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de première année de LLCE en début d'année*, Université de Bourgogne, cipe, janvier 2009. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-brut-48093>

114 ↑. Aurélien Martin, Cathy Perret, *op. cit.*, p. 3.

115 ↑. *Ibid.*, p. 8.

116 ↑. *Ibid.*, p. 9.

117 ↑. *Ibid.*, p. 14.

118 ↑. *Ibid.*, p. 15.

119 ↑. *Ibid.*, p. 16.

120 ↑. Alison J. Head, Michael B. Eisenberg, « How today's college students use Wikipedia for course-related research », *First Monday*, 1er mars 2010, vol. 15, n° 3. : <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2830/2476>

121 ↑. Site web du *Project Information Literacy* : <http://projectinfolit.org>

122 ↑. Comment les étudiants utilisent-ils Wikipédia ? *Le Monde*, 17 mars 2010. http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/03/17/comment-les-etudiants-utilisent-ils-wikipedia_1320623_651865.html

123 ↑. L'utilisabilité ou usabilité est définie par la norme iso 9241-11 comme « le degré selon lequel un produit peut être utilisé, par des utilisateurs identifiés, pour atteindre des buts définis avec efficacité, efficience et satisfaction, dans un contexte d'utilisation spécifié ». Définition issue de Wikipédia (naturellement). <http://fr.wikipedia.org/wiki/Utilisabilité>

124 ↑. « Another focus group participant called Wikipedia "my presearch tool." Presearch, as the participant defined it, was the stage of research where students initially figure out a topic, find out about it, and delineate it ».

125 ↑. Voir notamment : « Les 6 étapes du processus de recherche d'information selon Kuhlthau (1993) » http://www.ebsi.umontreal.ca/formanet/kuhlthau/kuh_etap.htm

126 ↑. « As one student put it, Wikipedia is ideal for big-picture background "in good English" and "putting me in my comfort zone" before moving on to more serious research (i.e., scholarly research databases and to a lesser degree, library books) ».

127 ↑. « Most students also said they do not tell their professors they use Wikipedia; they simply avoid citing it in their reports. This was particularly true in the case of students in our sample enrolled in four-year institutions, who more likely to use Wikipedia than students in two-year institutions ».

128 ↑. La comparaison entre étudiants américains et français, sur ce point précis de l'importance relative de « l'autorité enseignante » (comprenant à la fois les cours, les bibliographies recommandées et les enseignants eux-mêmes) reste évidemment très incertaine ici, les deux enquêtes consultées n'étant pas comparables stricto sensu.

129 ↑. « As a whole, these findings suggest that course-related research is a complex and a multi-step process. Students consistently employ preferred problem-solving strategies for course-related research, based on efficiencies and using a mix of self-taught workarounds and some formally learned research methods ».

130 ↑. « These findings suggest the advantage of using Wikipedia far outweighs its perceived drawbacks (i.e., credibility and/or some professors' disapproval). Today's students appear to negotiate the accuracy of Wikipedia content, rather than assume it ».

131 ↑. « Un junior college ou un community college est un établissement généralement public qui dispense un enseignement de deux ans dans des domaines techniques ainsi qu'une formation générale ». <http://www.fulbright-france.org/gene/main.php?uni=3&base=2>

132 ↑. Aurélien Martin, Cathy Perret, *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1re année de LLCE en début d'année*, op. cit..

133 ↑. Alison Jane Pickard, Pat Gannon-Leary, Lynne Coventry, *Users' trust in information resources...*, op. cit.

134 ↑. Marshall Breeding, « Technology for the next generation », *Computers in Libraries*, 2006, vol. 26, n° 10, p. 28-30.

135 ↑. Karl V. Fast, D. Grant Campbell, « "I still like Google": University student perceptions of searching OPACs and the Web », *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 2004, vol. 41, n° 1, p. 138-146.

136 ↑. Raya Fidel et al., « A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students », *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 1999, vol. 50, n° 1, p. 24-37.

137 ↑. Alison J. Head, Michael B. Eisenberg, *How College Students Seek Information in the Digital Age. Project Information Literacy Progress Report*, Washington dc, Information School, University of Washington, 2009.

138 ↑. William Wong, Hanna Stelmaszewska *et al.*, *User Behaviour in Resource Discovery: Final Report*, jisc User Behaviour Observational Study, jisc, 2009.

139 ↑. Lynn Silipigni Connaway, Dickey, J. Timothy, *The Digital Information Seeker...*, *op. cit.*

140 ↑. Marie-Carme Torres i Calvo, « Les doctorants, la maîtrise de l'information et la formation des utilisateurs en bibliothèque : perspectives internationales. », *Les doctorants et l'information scientifique* », 10es Rencontres FORMIST, 3e journée d'étude du Réseau des URFIST, Villeurbanne, 2010.

Chapitre 4 : Notions

Intermède

*Deux hommes se croisent. Le premier dit au second :
« Je croyais que tu étais mort.
— Ben non, tu vois bien.
— Sauf que celui qui me l'a dit
est plus fiable que toi. »*

*« Petite philosophie des blagues et autres
facéties » par Jim Holt, tirées du Philologos
« celui qui aime rire »*

Les référentiels du Brevet informatique et internet (B2i) et du Certificat informatique et internet (C2i) déclinent les compétences mobilisées par l'évaluation de l'information sous différentes formules, souvent proches et complémentaires, laissant entrevoir la diversité des notions concernées. Ainsi y relève-t-on les formulations suivantes :

- « *Évaluer la qualité et la pertinence de l'information* », compétence D4.3 du nouveau B2i Adultes [141], sorti en 2010 ;
- « *Évaluer la qualité de l'information en santé sur internet* », compétence 1.3 dans le C2i Santé [142] ;
- « *Faire preuve d'esprit critique et être capable d'argumenter sur la validité des sources d'information* », compétence A2 5 du C2i Niveau 1 [143] ;
- « *Évaluer la pertinence des résultats d'une recherche* », compétence 3 dans le C2i niveau 2 «Métiers de l'environnement et de l'aménagement durables » [144].

Qualité, pertinence, esprit critique, validité : ces termes permettent déjà de tracer un premier champ sémantique de l'évaluation de l'information. Pour être complet, il faudrait y ajouter ceux de crédibilité, de fiabilité, d'autorité, de véracité, d'usage... Pour notre part, nous avons choisi de limiter ce champ sémantique à quatre notions fondamentales. Ce « quatuor conceptuel », sur lequel repose, selon nous, l'essentiel de la problématique de l'évaluation de l'information, est ainsi composé des notions de *crédibilité*, d'*autorité*, de *qualité informationnelle* et de *pertinence*. Notions transversales, elles peuvent porter tour à tour sur les différents composants d'une ressource documentaire. Ainsi la crédibilité concerne-t-elle aussi bien la source, l'auteur, l'institution que le contenu proprement dit. De même, la pertinence touche à plusieurs dimensions, plusieurs objets de l'évaluation. Notions complexes et enchevêtrées, ces quatre « mots-valise » ont suscité une abondante littérature dans différents domaines du savoir et elles mettent en jeu de nombreux concepts et théories.

Si elles sont couramment utilisées dans les référentiels, dans les grilles d'évaluation, dans les supports pédagogiques et dans les multiples discours tenus sur l'évaluation de l'information, ces notions restent pourtant, la plupart du temps, implicites, tenues pour évidentes. Leur signification est rarement interrogée, comme le montrent les référentiels du B2i et du C2i, qui présupposent que les élèves et les étudiants savent déjà ce que recouvrent la qualité de l'information ou la pertinence. Or, il s'agit là de fausses évidences, analogues aux *allants-de-soi* de l'ethnométhodologie (c'est-à-dire les comportements sociaux reposant sur des codes implicites et communément admis). C'est même le propre d'au moins trois de ces notions, la crédibilité, l'autorité et la pertinence, que d'être universellement et communément comprises, tout en restant difficiles à définir.

Nous tenterons donc ici de caractériser ces notions et d'en montrer la richesse et la complexité. La compréhension et la connaissance de ces quatre notions ne sont pas réservées ou utiles seulement aux chercheurs, aux professionnels de l'information ou aux étudiants des filières des sciences de l'information : elles sont, à nos yeux, au fondement même de toute formation à l'évaluation de l'information.

Autrement dit, savoir évaluer la qualité d'une ressource ne consiste pas seulement à mettre en œuvre différents savoir-faire : cela implique au préalable de pouvoir expliciter les fondements mêmes, les marques de cette qualité, de pouvoir la définir... Il en est de même pour la pertinence, la crédibilité, etc. Il est frappant de noter ici l'illusion, sinon la naïveté, des référentiels de compétences ou des grilles d'évaluation, qui affichent de tels objectifs pédagogiques sur des notions aussi complexes. Pour gagner eux-mêmes en pertinence pédagogique, les référentiels devraient sans doute ajouter, aux compétences procédurales d'évaluation, les compétences théoriques suivantes : « Pouvoir définir la crédibilité et l'autorité d'une ressource », « Pouvoir distinguer les différentes catégories de pertinence », ou encore « Être capable de percevoir les éléments constitutifs de la qualité de l'information ».

La notion de crédibilité

C'est peu dire que la notion de crédibilité est centrale dans l'évaluation de l'information, puisqu'elle en constitue à la fois la matrice et l'objectif. Pour autant, nous verrons plus loin que l'évaluation de l'information ne saurait se confondre avec celle de la crédibilité. Il n'en demeure pas moins que la crédibilité reste, à tous égards, la notion première.

Une définition difficile

Comme l'indique son étymologie, la crédibilité est d'abord fondée sur la croyance : crédible vient du latin *credibilis*, « qui peut être cru », lui-même issu de *credere*, croire. « *Qualité de ce qui est croyable, possible ou vraisemblable* », selon le *Dictionnaire historique de la langue française* [145], le terme de *crédibilité*, apparu en France en 1651, n'a pas été très utilisé jusqu'au milieu du XX^e siècle, où il a connu un regain grâce à l'anglais (*credible*, *credibility*) et... à la guerre froide, puisque le terme sera beaucoup employé dans le contexte militaire de la

dissuasion. En effet, la crédibilité est également définie comme une « *caractéristique essentielle de la dissuasion susceptible de convaincre un adversaire potentiel qu'une menace sera exécutée, ou élément qui donne (à quelqu'un) la certitude que des engagements (pris) envers lui seront remplis* », selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), qui en donne la définition générale suivante : « *Caractère, qualité rendant quelque chose susceptible d'être cru ou digne de confiance* » [146].

La crédibilité comme la fiabilité, son quasi-synonyme (fiable signifie également « qui est digne de confiance »), relèvent ainsi du registre de la confiance, de la croyance et donc de la foi (du latin *fides*), ce qui pourrait paraître gênant dans le contexte de l'évaluation de l'information, qui se veut rigoureux, voire « scientifique ». Mais le terme de foi, nous disent les dictionnaires, a eu deux grandes significations au cours de sa longue histoire, deux dimensions distinctes et complémentaires :

- la foi en tant que croyance, devenue l'acception dominante aujourd'hui, et qui se confond souvent avec la croyance religieuse ;
- la foi en tant qu'engagement, loyauté, garantie : ce qui « fait foi », ce qui est « sous la foi du serment ».

C'est bien sûr avec ce deuxième sens que la crédibilité et la fiabilité ont partie liée : toutes deux, elles reposent sur la confiance en l'autre, et sur la croyance en une « bonne foi » présumée. Si la confusion avec la « foi », au sens religieux, n'est donc pas un problème, en revanche il subsiste, dans le terme de crédibilité, une ambiguïté entre la confiance et la croyance, puisque nous avons vu que ces deux notions constituent finalement le soubassement de la crédibilité : à la fois ce qui est « digne de confiance » et ce qui est « digne d'être cru ». Confiance et croyance seraient-ils équivalents, synonymes ? À l'évidence non, même si les deux concepts sont souvent entremêlés. L'idée de croyance se traduit par une grande multiplicité de formes, depuis la croyance religieuse jusqu'à l'opinion politique, l'idéologie, voire l'énoncé scientifique, selon la sociologie des sciences de Bruno Latour. Et comme l'explique bien Edmond Ortigues, dans le *Dictionnaire de la philosophie* [147], elle recouvre deux dimensions : d'une part, elle a à voir avec l'idée de vérité,

puisque « croire, c'est tenir pour vraie une proposition », d'autre part, c'est « un guide du comportement », qui engage l'individu ; une croyance se traduit en effet dans des actes, des comportements, dans ce que l'on fait. Le caractère performatif de la croyance n'est plus à démontrer.

De son côté, la confiance est une relation, pouvant avoir deux sens, passif (être fiable) ou actif (avoir confiance). Edmond Ortigues distingue ainsi les deux notions, en opposant le caractère individuel de la croyance au caractère relationnel de la confiance : « Alors 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) » [148].

Mais une autre distinction doit être faite entre confiance et fiabilité. « Il est fiable, je ne lui fais pas confiance » [149], souligne ironiquement Michela Marzano, dans sa très belle réflexion *Le contrat de défiance*. Pour expliquer cette différence, la philosophe rappelle les deux mots, plus précis, que donne la langue anglaise pour qualifier ces notions apparemment très proches : la confiance (*trust*) en quelqu'un et « le sentiment de pouvoir compter sur quelqu'un » (*reliance*), parce qu'il présente des garanties de fiabilité. Ce n'est pas parce que quelqu'un m'apparaît comme *fiable* (par ses compétences) que je vais lui faire automatiquement confiance. Michela Marzano montre bien le rapport, à la fois étroit et complexe, entre la fiabilité, qui peut être plus ou moins objectivement observée, et la confiance, qui reste subjectivement construite. Tout son ouvrage est du reste un plaidoyer, aussi argumenté que passionnant, pour montrer le caractère toujours construit, incertain, fragile et risqué de la confiance, qui est de l'ordre du pari et « dont la logique est similaire à celle du don » [150].

Enfin, est-il nécessaire de rappeler l'importance sociale, économique et politique de la crédibilité et de la confiance elles-mêmes, qui constituent les fondations mêmes de nos sociétés complexes : pensons au rôle crucial de la confiance collective dans toute transaction économique et aux crises majeures qui surviennent quand celle-ci fait défaut, comme dans la crise bancaire de 2008. Sur internet, la crédibilité et la confiance sont, plus que toute autre notion, au fondement de tous les usages et de (presque) tous les problèmes : qu'il s'agisse des transactions du commerce électronique et de la sécurité

des échanges, de la confidentialité de ses données personnelles, de la communication avec des inconnus sur les forums ou de l'évaluation d'une ressource trouvée sur un moteur de recherche, la question-clé posée aux usagers est, à chaque fois, celle de la confiance accordée ou à accorder et de la crédibilité (de l'autre, de la source, de la ressource...) plus ou moins reconnue. Dans un scénario hypothétique où la méfiance deviendrait systématique et générale, où elle l'emporterait sur la confiance a priori, internet ne pourrait-il pas connaître un « krach » analogue à celui du système bancaire ? *In fine*, tout repose sur un pacte de confiance implicite, sur l'engagement à croire en la « bonne foi » des autres. Concernant l'information elle-même, François-Bernard Huyghe rappelle avec justesse : « Pour une grande part, la façon d'accéder à l'information [sur internet] dépend de facteurs purement psychologiques, voire de croyance ou de confiance : confiance en une source habituelle ou crédit accordé à l'indication que vous fournit tel ou tel, voire foi en la communauté des internautes. Cette confiance « démocratique » ne s'exprime jamais autant que dans l'usage d'une encyclopédie de type Wikipédia : il faut faire le pari que les « bons » (les gens compétents qui désirent diffuser le savoir pour l'amour du savoir et rectifier les erreurs) sont plus nombreux et plus obstinés que les « mauvais » (désinformateurs, mésinformateurs, rédacteurs intéressés cherchant à faire de la publicité sous couvert d'un texte informatif). Et surtout qu'ils gagnent à la fin » [151]. C'est pourquoi la question de la confiance des usagers, des modalités et dispositifs sociotechniques pouvant la conforter, est absolument cruciale pour tous les acteurs d'internet.

Dans la littérature spécialisée en sciences de l'information, il ne semble pas y avoir de définition précise, claire et univoque, de ce qu'est la crédibilité des sources ou de l'information. Comme l'indiquent Jean-François Rouet et Monica Macedo-Rouet [152], un consensus s'est établi chez les chercheurs pour mettre la notion de « croyabilité » (*believability*) au cœur de la crédibilité. Liu et Huang, citant un autre chercheur, résument ainsi cette acception partagée : « une information crédible fait généralement référence à une information croyable » [153]. Ce qui nous renvoie à la définition première, abordée plus haut.

Une notion-carrefour

À partir d'une étude fouillée de la littérature, Soo Young Rieh et David Danielson [154] ont établi un remarquable travail de synthèse sur la notion de crédibilité, en montrant à la fois son caractère multidisciplinaire, la diversité des approches selon les champs disciplinaires et les modèles théoriques, la multiplicité des concepts qui lui sont liés et ses champs d'application actuels.

Selon ces auteurs, on peut faire remonter l'origine de la notion de crédibilité à Aristote, chez qui elle était liée à la rhétorique et désignait une qualité de l'orateur, capable par son talent de persuasion de conquérir la confiance du public. Dans cette optique, qui a longtemps prévalu, la crédibilité était centrée d'abord sur l'émetteur, l'orateur, plus largement l'auteur. Ce n'est qu'au XX^e siècle qu'apparaissent et se développent les travaux sur la notion de crédibilité, d'abord en psychologie sociale et en sciences de la communication, avec les études sur le rôle de la propagande politique, son impact sur les citoyens. En sciences de la communication, Rieh et Danielson signalent notamment le travail pionnier de Hovland et de ses collègues qui, dès 1951-1953, montraient l'influence des diverses caractéristiques d'une source sur l'acceptation d'un message.

Comme les chercheurs américains, J.F. Rouet et M. Macedo-Rouet soulignent, dans leur propre étude sur l'évaluation des sources [155], la différence d'approche importante séparant la psychologie sociale et les sciences de la communication d'une part, et les sciences de l'information d'autre part : alors que les premières s'intéressent davantage à la perception subjective de la crédibilité d'une source ou d'une information par l'utilisateur, les sciences de l'information se sont plutôt focalisées sur les caractéristiques intrinsèques de la crédibilité de l'information (plus que des sources), assimilée le plus souvent à la notion de qualité de l'information.

Ces deux approches, issues des deux regards disciplinaires que sont la communication et l'information, sont évidemment complémentaires à nos yeux : la « crédibilité-perception », liée à la perception de l'utilisateur,

ne saurait être séparée de la « crédibilité-qualité », liée à la qualité de l'information et élément du jugement de pertinence.

Par ailleurs, la notion de crédibilité ne concerne pas que les sciences de l'information et de la communication ou la psychologie sociale. Rieh et Danielson signalent aussi la psychologie, le marketing, les sciences du management, ainsi que le champ de recherche interdisciplinaire sur les Interfaces Hommes-Machines (*Human-Computer Interaction*, HCI), comme autant de champs travaillant de près sur cette notion. Pour notre part, nous signalerons également d'autres disciplines concernées, plus ou moins directement, par cette notion de crédibilité : ainsi en économie, la question de l'évaluation de la crédibilité des institutions et des politiques monétaires est au cœur de nombreuses réflexions actuelles [156] ; les sciences politiques sont confrontées à l'analyse et au suivi de la crédibilité, éminemment variable, des hommes politiques et de leur action ; le droit et les sciences juridiques réfléchissent sur la crédibilité des témoins dans les procès [157]. De leur côté, l'épistémologie et la méthodologie de l'histoire ont abordé depuis longtemps le statut des sources et des témoins, la crédibilité des témoignages, etc. (voir notamment la réflexion magistrale de Paul Ricoeur sur ces questions [158]). Il faudrait citer également la philosophie, avec la réflexion sur les rapports complexes entre foi, croyance et confiance, persuasion et rhétorique ; mais aussi la psychiatrie [159]. La sociologie des sciences, avec l'approche de la traduction de Latour et Callon, s'est beaucoup intéressée aux mécanismes de construction de la crédibilité d'un énoncé scientifique. Bref, la notion de crédibilité intéresse beaucoup de monde et, compte tenu de la montée en puissance du doute généralisé et de l'émergence des nouveaux paradigmes informationnels liés au web, cette notion pourrait peut-être devenir un terrain de recherche interdisciplinaire.

Cette diversité des regards disciplinaires se traduit notamment par une égale diversité des approches sur les objets de la crédibilité. Rieh et Danielson remarquent que, s'il existe un consensus entre les disciplines sur l'importance de la crédibilité des sources, des médias et des messages, sur les intrications entre ces trois éléments, la focalisation plus ou moins grande sur l'un ou l'autre de ces trois grands objets induit des directions différentes dans les recherches : ainsi les

chercheurs en communication et en psychologie vont-ils se focaliser davantage sur la crédibilité de la source individuelle, de l'orateur, et sur sa réception par l'utilisateur, se situant ainsi dans la lignée d'Aristote ; les sciences du management vont élargir la notion de source à celle d'organisation, en se concentrant plutôt sur la crédibilité des organisations ; la sociologie des médias mettra plutôt l'accent sur la crédibilité comparée des médias (audiovisuels, imprimés, électroniques...), là où les sciences de l'information le mettront sur la crédibilité des ressources et des informations, et les sciences du marketing sur celle des messages. À chacun son objet de crédibilité, pourrait-on dire, et il faut ajouter à cette liste l'émergence d'une nouvelle modalité essentielle de la crédibilité sur les réseaux : celle de « l'information technologique » elle-même. Quelle est la crédibilité des interfaces hommes-machines, des dispositifs automatisés de fouille de textes, de recherche d'information ou de recommandation ? Les enjeux sont ici de plus en plus lourds et un nouveau champ de recherche de la « crédibilité-machine » s'ouvre aujourd'hui.

Les différents types de crédibilités

Les objets évalués

La crédibilité se décline en plusieurs facettes, tout d'abord selon les trois objets habituels d'évaluation auxquels elle s'attache : la source, le média et le message. Comme le notent Rieh et Danielson, les crédibilités de la source et du message ont toujours été étroitement liées, et leur influence réciproque reconnue par les chercheurs : une source crédible est généralement perçue comme susceptible de produire des messages crédibles et les messages, provenant d'une source jugée crédible, seront perçus également comme tels. En revanche, le lien entre la crédibilité de la source et celle du média est moins clair, et les rapports complexes entre sources et médias ont fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de la communication et en sociologie des médias. Ils posent la question délicate de la crédibilité globale du « support », du « medium », comme le résume cette phrase de Roper, citée par Rieh-Danielson : « *Face à des récits contradictoires d'un même événement sur la radio, la télévision, les magazines ou la presse,*

laquelle de ces quatre versions allez vous avoir tendance à croire ? » [160]. Le problème, qui n'est pas nouveau, du rapport de crédibilité entre la source et le média est aujourd'hui complètement bousculé et renouvelé par le « média web », dont on peut dire que le « modèle de crédibilité » est loin d'être cerné et établi. Une variante actuelle de cette question a eu lieu début 2010, avec l'expérience *Huis clos sur Internet*, lorsque quelques internautes journalistes ont voulu tester la crédibilité de l'information sur les réseaux sociaux et la comparer à celle des journaux télévisés et de la presse écrite, en s'enfermant pendant une semaine, privés de tous les médias traditionnels [161].

Mais cette catégorie de « média » est-elle pertinente appliquée au web ou à internet ? Nous n'en sommes pas persuadés, car le web (et, plus encore, internet, avec lequel il est souvent confondu) est devenu une réalité protéiforme, indiscernable et difficilement définissable, et ne peut être rabattu sur la seule catégorie de média. Le web est bien plus qu'un média, au sens traditionnel du terme, et il faudrait donc de nouvelles notions, de nouvelles catégories pour définir cette part de crédibilité liée au support matériel de la diffusion des messages. Si l'on veut parler de médias, il conviendrait au moins de spécifier l'application précise d'internet : évoquer par exemple la crédibilité des blogs, des forums, des réseaux sociaux, des messageries, etc. et non du « web » ou d'internet en général. Mais cela resterait encore des objets d'étude bien massifs et hétérogènes. C'est pourquoi cette opposition, d'origine journalistique, entre « les médias » et internet, n'a guère de sens, tant elle est caricaturale. Ce qui reste pertinent, en revanche, c'est la différence entre support imprimé et support numérique, distinction qui dépasse internet et les médias.

Les quatre sortes de crédibilités

Une autre typologie intéressante doit être signalée, suite aux travaux de Fogg et Tseng [162], cités dans la synthèse de Rieh et Danielson. Quatre types de crédibilités sont à distinguer, selon Fogg et Tseng :

- la *crédibilité présumée*, celle qui repose sur les stéréotypes, les représentations préalables et les hypothèses des usagers vis-à-vis d'une source, d'une personne, d'un site web, etc. ; 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 ;

– *la crédibilité réputée*, est liée à l'affiliation d'un auteur ou d'un document à une institution, une source ou un média reconnus, à la notoriété, etc. ; ainsi c'est la crédibilité réputée qui nous fera accorder plus de confiance à un rapport officiel qu'à un ami ;

– *la crédibilité de surface*, ou crédibilité « apparente », liée à la présentation de la ressource ou de la personne ; dans leurs exemples, Rieh et Danielson indiquent, à juste titre, que cette crédibilité de surface déborde largement la seule présentation matérielle de la ressource, puisqu'il s'agit de la crédibilité accordée aussi bien à la couverture d'un livre, à la mise en forme d'un site web qu'à un registre de langue soutenu ou à la tenue d'une personne ;

– *enfin la crédibilité d'expérience*, ou crédibilité éprouvée, est fondée sur l'expérience antérieure, évidemment essentielle dans tout jugement.

Cette typologie des formes de crédibilités est intéressante et complète en partie celle liée à la distinction des différents objets de l'évaluation. Ainsi la crédibilité « réputée » correspond-elle à la source (éditeur, organisation, institution, auteur...), tandis que la crédibilité « de surface » concerne tout ce qu'on nous appelons « dispositif » ; enfin, les crédibilités « présumée » et « d'expérience » renvoient davantage à l'utilisateur lui-même, à ses représentations et à son expérience personnelle.

La web credibility

Cette typologie ne suffirait pas à rendre compte des formes et des modalités, plus complexes, de la crédibilité que génère le web et le terme de *web credibility* est apparu dans plusieurs disciplines et travaux de recherche. Ainsi faudrait-il identifier et spécifier la crédibilité propre au web, les ressources du web ne pouvant être évaluées avec les mêmes critères et selon les mêmes catégories que celles des supports traditionnels. Et ce, en raison des spécificités bien

connues du web, que Danielson résume à quatre grandes caractéristiques : l'absence de filtrage et de médiateurs ; la forme même du média, dominée par les interfaces hommes-machines et par l'hypertexte, autrement dit la spécificité du numérique ; l'indifférenciation des sources ou le manque d'authentification des ressources ; enfin la nouveauté même du web et l'absence de standards d'évaluation reconnus.

Cette notion de *web credibility* pose néanmoins problème, selon nous, comme nous l'avons vu plus haut à propos de la crédibilité attachée au média. Certes, dans cette optique, la *web credibility* déborde la crédibilité du support et du média, pour englober tous les composants des documents : source, message, présentation, etc. Mais identifier une forme de crédibilité, qui serait propre à une réalité aussi hétérogène et mouvante que le web, nous semble un pari bien hasardeux et une approche du web assez réductrice.

Pour évaluer la crédibilité d'une ressource, qu'elle soit numérique ou non, le croisement des deux typologies présentées ici nous paraît amplement suffisant : il s'agirait d'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). Nul besoin, selon nous, d'invoquer une hypothétique « crédibilité du web »...

L'autorité

Autre notion-carrefour, valeur essentielle et critère à l'œuvre dans toute évaluation de l'information : l'autorité. Dans quelle mesure une source, un auteur, un média, une information... « font-ils autorité » ? Que recouvre cette notion passe-partout ? Comment évaluer l'autorité d'un auteur ? Questions cruciales aujourd'hui, en ces temps de crise pour toutes les autorités.

Selon l'étymologie, « l'autorité de l'auteur » serait presque un pléonasme, puisque l'on sait que le terme d'*autorité* (du latin *auctoritas*) est un dérivé de *auteur* (*auctor*). Le *Dictionnaire historique de la langue*

française indique que le fait d'être *auctor* désignait tout aussi bien être « fondateur, instigateur, conseiller, garant, vendeur, possesseur (...) et aussi auteur, responsable d'une œuvre » [163]. Dès ses origines romaines, le terme *auctoritas* revêt deux grandes significations, qui ont perduré jusqu'à nous : le « pouvoir d'imposer l'obéissance » et le « crédit d'un écrivain, d'un texte, et notamment, en latin d'Église, d'un texte révélé ». On peut référer à la première de ces acceptions la longue réflexion philosophique, politique et juridique, qui s'est constituée depuis des siècles (notamment chez Hobbes, Spinoza, Max Weber, Hannah Arendt...), autour du concept d'autorité et de ses nombreuses déclinaisons : distinction entre autorité et pouvoir, questions autour de l'obéissance, de la liberté, du rapport gouvernants/gouvernés, des mécanismes de l'acceptabilité de l'autorité, etc.

On connaît la définition célèbre de l'autorité donnée par Hannah Arendt : « S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » [164]. L'autorité ne peut reposer sur la force, puisqu'elle doit s'imposer « par elle-même », étant reconnue légitime ou légale par les autres ; mais en s'inscrivant également dans une chaîne hiérarchique, elle ne peut non plus reposer sur l'argumentation, la persuasion, qui présuppose une discussion libre entre égaux.

Qu'elle soit détenue par un pouvoir politique et ses représentants, par toutes sortes de personnes et d'acteurs sociaux (familles, agents de police, enseignants ou autres), déposée dans un texte, un document de référence ou attribuée à un auteur, un expert ou une personnalité, l'autorité reste un phénomène social, relationnel, mettant en jeu une relation entre au moins deux entités, fondée sur l'acceptation, la reconnaissance de l'une des deux entités par l'autre. Car l'autorité, et surtout le discours de l'autorité, est aussi une modalité particulière de la communication : « Schématiquement on peut dire que les mots font autorité pour l'auditeur quand celui-ci reconnaît qu'il leur accordera de la valeur non pas en fonction de son jugement personnel sur leur validité mais parce que ces mots proviennent d'un orateur qui, en raison d'une quelconque particularité liée à sa personne, est considéré comme digne de foi » [165].

Le concept d'autorité, qui est d'une grande complexité philosophique et politique, a été largement importé dans le domaine du web et de la nouvelle économie informationnelle, avec beaucoup de distorsions et parfois de véritables déformations de son sens d'origine. Ainsi la notion d'autorité imprègne de différentes manières l'univers de la recherche d'information sur le web: citons par exemple le *PageRank* de Google, fondé en partie sur la distinction entre les sites *hubs*, proposant beaucoup de liens sortants, et les sites *authorities*, recevant de nombreux liens entrants. L'on sait également à quel point la notion a été galvaudée par certains outils, comme Technorati [166], le moteur de recherche de blogs, qui utilise le terme d'*authority* [167], pour qualifier ce qui relève en réalité de la popularité ou de la notoriété [168]. Sur les plateformes du web 2, le glissement de sens entre autorité et popularité, celle-ci déterminant celle-là, est malheureusement assez général : fait autorité ce qui est connu, populaire. Ceci constitue un véritable renversement du schéma traditionnel de l'autorité, au sens où ce n'est plus l'expertise, l'autorité reconnue qui donne la notoriété, mais la notoriété, la popularité qui confère l'autorité, l'expertise. Dangereuse dérive, qu'une éducation à la culture de l'information se devrait de combattre.

Dans la littérature sur l'évaluation de l'information, le critère « d'autorité » (de la source, de l'auteur, du texte...), au sens traditionnel du terme, reste néanmoins 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. Mais quels sont les éléments constitutifs de cette autorité ?

La notion d'autorité est étroitement liée à deux autres : la crédibilité, que nous venons de voir, et la qualité de l'information, que nous verrons plus loin. Les trois notions sont tellement proches, qu'il paraît difficile de les distinguer et de les penser séparément. Car une source considérée comme « faisant autorité » est avant tout une source digne de foi, crédible ; et l'information produite par cette source remplira, quant à elle, une bonne part des critères de qualité. Pourtant, les choses ne sont pas si simples...

L'autorité cognitive

Dans la littérature anglo-saxonne consacrée aux notions d'autorité et de qualité de l'information, le nom de Patrick Wilson [169], bibliothécaire puis professeur émérite à l'Université de Californie de Berkeley, décédé en 2003, fait figure de pionnier. En effet, c'est à lui que l'on doit les premiers travaux, en 1983, sur la notion d'autorité cognitive [170], qu'il définissait comme « *une relation d'influence de pensée, impliquant au minimum deux personnes, l'une accordant à l'autre sa confiance parce qu'elle maîtrise un domaine spécifique de compétences* » [171]. L'autorité cognitive est donc la confiance accordée par une personne à une autre, en raison de son degré d'expertise dans un domaine donné, et désigne une « influence choisie », une confiance active, accordée consciemment. Comme le précise Brigitte Simonnot, « *ce concept fait référence aux influences qu'une personne reconnaît et qui rendent l'information crédible et digne de confiance* » [172]. Fondée d'abord sur l'expertise, de laquelle découlent la crédibilité et la réputation, l'autorité cognitive doit être distinguée, selon Wilson, de l'autorité administrative, fondée sur la position, la hiérarchie. Sont reconnues comme « autorités cognitives » les personnes réputées « *savoir de quoi elles parlent* », selon l'expression rapportée par Rieh et Danielson [173]. En effet, l'hypothèse principale de Wilson, expliquée par Rieh [174], est celle de la distinction entre les deux modes de connaissance du monde que les individus mettent en œuvre : la connaissance directe, par l'expérience « de première main », et la connaissance de « seconde main » (d'où le titre de l'ouvrage, *Second-hand knowledge*), issue de la consultation de diverses « autorités cognitives », c'est-à-dire des personnes expertes, mais aussi des livres, des institutions, etc. Car l'autorité cognitive n'est pas réduite aux seuls experts. Pour Wilson, elle concerne toutes les formes de médiations, dans la mesure où celles-ci sont reconnues crédibles, dignes de confiance. La notion d'autorité cognitive s'étend ainsi aux livres, aux organisations, aux institutions et aux outils. Dans cette perspective extensive, Wilson distingue quatre sortes d'autorités : l'autorité personnelle, liée à un auteur ; l'autorité institutionnelle de l'éditeur ; celle de type textuel,

propre au type de document ; et l'autorité de « plausibilité intrinsèque », liée au contenu d'un texte.

Wilson relie étroitement les notions d'autorité et de crédibilité, celle-ci étant une composante majeure, une condition de celle-là. C'est parce qu'ils sont jugés crédibles, dignes de confiance, que des individus ou des documents deviennent des « autorités cognitives ». Et dans cette perspective, il est impossible de séparer les deux valeurs. Wilson reconnaît toutefois que l'autorité cognitive est plus restreinte que la crédibilité. Selon Rieh et Danielson, *« les autorités cognitives sont un sous-ensemble des gens et de l'information perçues comme crédibles. Ils ne possèdent pas seulement la compétence et la capacité d'être digne de confiance mais ils influencent aussi profondément les pensées, dans la mesure où les gens reconnaissent sciemment se les être appropriées »* [175]. Dans l'approche de l'autorité de Wilson, ce qui l'emporte est d'abord la notion d'influence, d'influence choisie, acceptée, celle-ci ne pouvant se fonder que sur un substrat de crédibilité.

L'autorité informationnelle

Dans la lignée du concept pionnier de Wilson « d'autorité cognitive », qui a donné lieu à de nombreux travaux, il faut mentionner ceux d'Évelyne Broudoux, qui a forgé le concept intéressant « d'autorité informationnelle », qu'elle distingue de l'autorité cognitive en lui enlevant sa fonction d'influence au profit de la fonction informative : *« 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 forme) »* [176]. Cette autorité informationnelle est postulée ici comme « le résultat d'un jeu de forces entre ses composantes », et non comme le produit d'une influence choisie.

Fig. 15 : L'autorité informationnelle en contexte pré-numérique (Évelyne Broudoux)

Autorité des auteurs jugée selon leur reconnaissance, la qualité et le nombre de produits publiés, leur notoriété actuelle et passée. <i>Identification par le paratexte : noms d'auteurs, exergues, notes.</i>	Autorité(s) énonciative(s)
Contenu. <i>Identification par le genre éditorial.</i>	Autorité de contenu
Support. <i>Identification par le type.</i>	Autorité du support
Organisation et individus susceptibles de légitimer les auteurs : éditeurs, producteurs, distributeurs, presse, personnalités, etc. <i>Identification par le paratexte : emballage, couverture, préface, post-face, avant-propos, commentaires, illustrations, biographies, bibliographies, iconographies, discographies, publicité, etc.</i> Mentions légales	Autorité(s) institutionnelle(s)

Source : Broudoux, Évelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le web*, op. cit., p. 6

Reprenant les quatre catégories de Wilson, Évelyne Broudoux en redéfinit les intitulés et les contenus :

- l'autorité personnelle de l'auteur est renommée autorité « énonciative », pour prendre en compte toutes les modalités d'énonciation, débordant le seul rôle personnel de l'auteur (commentateur, compilateur...) ;
- l'autorité institutionnelle est élargie à tous les acteurs intervenant autour de l'auteur (éditeurs, producteurs, presse, etc.) ;
- l'autorité de contenu englobe non seulement le contenu intrinsèque du document mais son genre, sa qualité, ses sources, son paratexte ;
- l'autorité du support, qui correspond à celle du document chez Taylor, s'attache au type de support documentaire.

Fig. 16 : L'autorité informationnelle en contexte numérique (Évelyne Broudoux)

Autorité des auteurs jugée selon leur réputation, par les pairs, les autorités informelles ou institutionnelles, le nombre de produits publiés, leur qualité, leur notoriété actuelle. <i>Identification par le paratexte + l'autopublication</i>	Autorité(s) énonciative(s)
Contenu. <i>Identification par le genre éditorial + genre émergents du proto-document ou document.</i>	Autorité de contenu
Support. <i>Identification par l'outil logiciel de publication ou fabrication par l'auteur de son système de publication.</i>	Autorité du support - logiciel
Groupes informels et organisations susceptibles de légitimer les auteurs : pairs, réseaux sociaux, publishing, blogosphère, presse, etc. <i>Identification par l'architexte : et la présence de « pages-liens », « pages à propos de », « publicité »...</i> Sources et mentions légales.	Autorité(s) de groupe(s) et institution(s)

Source : Broudoux, Évelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le web.*, op. cit., p. 7

Les quatre formes d'autorités sont évidemment interdépendantes, en constante interaction et l'autorité informationnelle d'une ressource est appréhendée comme la résultante de ces interactions. À travers l'analyse des « signes d'autorité » attachés à ces différents composants, Évelyne Broudoux compare les deux contextes documentaires, d'avant le numérique et du monde des réseaux. Les deux schémas de l'auteur, résumant cette comparaison des modalités de l'autorité informationnelle.

La comparaison des deux tableaux montre l'émergence des nouveaux paradigmes informationnels autour de la question de l'autorité. Ainsi l'autorité énonciative s'élargit-elle, se diversifie par la multiplication des rôles et des acteurs, devient infiniment plus collective (comme sur Wikipédia), se transforme avec l'auto-publication (sur les blogs). L'autorité institutionnelle connaît la même diversification, avec l'émergence « d'autorités de groupes », notamment sur les réseaux sociaux et la montée en puissance du jugement collectif et de la « popularité ».

Le rôle du « support-logiciel » est également transformé dans le contexte numérique, notamment par une imbrication plus forte avec le contenu, qu'il conditionne largement (par exemple avec les wikis qui induisent une écriture collective et un certain type de textes).

Mais les formes des nouvelles autorités informationnelles sont encore loin d'être stabilisées sur le web, notamment celles qui sont liées au support, au document ou au logiciel. Si la matérialité des supports imprimés fournit des éléments visibles et reconnus de l'autorité cognitive des documents (une revue scientifique, un dictionnaire, une encyclopédie, en version imprimée, restent toujours facilement identifiables et sont des marqueurs d'autorité visibles), la dématérialisation des supports numériques complique un peu les choses et tend à brouiller les codes de reconnaissance des supports documentaires. Par ailleurs, si les nouveaux outils d'expression et de diffusion de l'information (wikis, blogs, réseaux sociaux, etc.) diversifient et enrichissent le champ documentaire, « l'autorité informationnelle » dont ils sont porteurs reste encore largement indéterminée. Et elle tient sans doute plus à la source, à l'autorité institutionnelle ou énonciative, au contenu, qu'au support lui-même.

Concernant les nombreux et différents CMS (*Content management systems* ou systèmes de gestion de contenu) permettant l'édition de sites web, de blogs ou de wikis, il est évident que leur rôle est central et qu'ils conditionnent, formatent, influent, voire déterminent, la production des contenus et leur mise en forme. Eux-mêmes soumis à de nombreuses évaluations, les CMS sont plus ou moins porteurs, ou représentants, d'une certaine « autorité » en tant qu'outils de production. Pour autant, celle-ci n'est connue que des spécialistes et ne saurait encore rivaliser avec les formes anciennes et bien établies des supports documentaires.

Si la notion d'autorité informationnelle, avec notamment l'analyse de ses composants, est tout à fait féconde pour penser la nouvelle économie documentaire, il faut sans doute en pointer une limite, ou un risque possible : celui de diminuer, paradoxalement, la notion même d'autorité, qui se retrouve parfois trop éclatée entre les multiples composants du document numérique. La mise à l'écart de la notion d'influence, au profit de celle d'information, affaiblit quelque peu l'idée

d'autorité, en tant qu'acceptation d'un énoncé, d'un discours, d'une information, d'une source, reconnus crédibles et dignes de foi. Si l'autorité informationnelle sur le web se glisse dans de multiples formes, liées au support, au groupe ou au genre, il n'en demeure pas moins que l'élément clé de l'autorité reste la crédibilité reconnue et l'influence.

Si l'autorité, informationnelle ou cognitive, se diversifie, se dissémine sous les multiples composants du numérique, le changement de paradigme de l'autorité est surtout marqué par un renversement des rôles, qu'exprime bien cette formule de Régis Debray : *« Au royaume des écrans, le lecteur est roi, l'auteur découronné, et le livre rétrogradé. C'est le premier qui devient le maître, le souverain capricieux qui coupe et colle, fait et défait, ajoute et retranche dans les documents »* [177].

Nous sommes loin d'avoir tiré toutes les leçons de ce basculement, de cette rupture majeure des formes de lecture et de ses conséquences sur les modalités de l'autorité.

Qualité(s) de l'information

Dans la problématique de l'évaluation de l'information sur le web, telle qu'elle s'exprime sur de très nombreux sites de formation, la qualité de l'information figure souvent au premier rang des critères et des objectifs de l'évaluation. « Évaluer l'information » équivaut souvent à évaluer la qualité ou la validité ou la pertinence de l'information, trois notions souvent entremêlées, qu'il importe pourtant de distinguer soigneusement. Si la validité peut, selon nous, être un élément, une composante de la qualité, comme nous allons le voir, il faut d'emblée séparer radicalement qualité et pertinence, trop souvent confondues. Non seulement ces deux notions recouvrent des définitions et des éléments très différents, au plan théorique, mais elles ne se recoupent pas forcément dans la pratique et dans le choix des ressources.

Avec la notion de qualité de l'information, nous revenons à des terrains plus familiers, des territoires plus restreints que ceux de la crédibilité ou de l'autorité, dont nous avons entrevu l'ampleur

multidisciplinaire. En effet, la qualité de l'information, qui est née dans le champ des sciences de l'information et de la documentation, intéresse surtout les trois grandes branches, les trois facettes de la notion d'information : l'information-documentation, l'information des médias et l'informatique. Certes, elle concerne aussi toutes les disciplines ou les domaines de l'information, dont elle épouse les caractéristiques propres ; ainsi parle-t-on de la qualité de l'information médicale, professionnelle, financière, économique, juridique, etc. Mais il s'agit là de déclinaisons thématiques, disciplinaires, de la notion d'information, généralement au sens documentaire du terme. Cette transversalité de la qualité de l'information n'est pas une surprise, puisque nous revenons ici au cœur même des définitions, des caractéristiques et des problématiques de la notion d'information.

Il nous semble important de commencer l'examen de cette notion par la triple approche de la notion de qualité de l'information : documentaire, médiatique et informatique.

L'approche documentaire de la qualité, selon laquelle l'information est assimilée à la connaissance (l'info-knowledge), est sans doute la plus ancienne puisque, comme l'indique Brigitte Simonnot [178], on peut faire remonter à Paul Otlet, le fondateur de la documentation moderne et à son livre-phare, le *Traité de documentation* publié en 1934, les premières définitions de la qualité documentaire : « *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 la disposition du plus grand nombre* » [179]. Cette approche info-documentaire est sans doute aussi la plus élaborée au plan théorique, car elle a donné lieu à une littérature déjà très riche, sur laquelle nous revenons plus loin.

Dans l'approche journalistique, selon laquelle l'information est d'abord assimilée à celle des médias (l'info-news), la qualité de l'information de presse intéresse depuis longtemps tous les acteurs du domaine. Si l'analyse des éléments qui composent la qualité de l'information médiatique semble avoir été pendant longtemps intégrée dans le cadre plus large des études sur la presse et les médias, il est intéressant de voir que cette thématique suscite aujourd'hui une réflexion et des

initiatives plus spécifiques. De nombreux signes témoignent de cette montée en force de la qualité de l'information de presse comme thématique autonome [180], comme par exemple la création en 2003 de l'AQIT (Association pour la Qualité de l'InformaTion) [181], les premières Assises internationales du Journalisme [182] en 2007, où est né le projet d'élaboration d'une charte de la qualité de l'information [183], ou encore le projet de création d'un Conseil de Presse [184], instance de co-régulation des médias, porté depuis 2006 par l'APCP (Association de Préfiguration d'un Conseil de Presse) [185].

Que recouvre la qualité de l'information, au sens journalistique ? De toute évidence, d'autres valeurs, d'autres principes que la qualité documentaire. Ainsi, selon le texte final de la *Charte Qualité de l'information*, présentée en 2008 aux deuxièmes Assises Internationales du Journalisme, la qualité de l'information est fondée sur un ensemble de valeurs fondamentales de la vie démocratique, à savoir :

- « *L'honnêteté*
- *le souci de la vérité des faits*
- *le respect des personnes*
- *le respect de la diversité des opinions*
- *le refus de la manipulation des consciences*
- *le refus de la corruption*
- *le devoir de publier ce qui est d'intérêt public*
- *et en toute circonstance la culture du doute »* [186].

De son côté, la définition donnée par l'AQIT illustre également la différence d'approche entre info-knowledge et info-news : « *une information de qualité est une information qui permet d'augmenter l'acuité intellectuelle et politique du citoyen qui la reçoit* » [187]. L'accent est mis sur la dimension politique, citoyenne, voire critique, de l'information des médias, tandis que l'approche documentaire insiste davantage sur les caractéristiques formelles (exactitude, accessibilité, facilité d'accès) de l'information.

Quant à la troisième approche, elle est issue de l'informatique et des champs de recherche liés notamment à la recherche d'information et au traitement des données. Nous sommes donc ici dans la troisième

acception de l'information, celle de l'info-data, de l'information assimilée aux données. Si la qualité des données informatiques est un champ de recherche aujourd'hui en plein développement, certains chercheurs, issus de ce champ, font le lien avec la qualité de l'information proprement dite, comme Rami Harrathi et Sylvie Calabretto, qui proposent la définition suivante : « *La définition de la qualité est propre à l'utilisateur, c'est-à-dire elle est relative à la satisfaction de ses besoins en termes de choix et d'appréciation des facteurs de la qualité* » [188]. L'accent est mis ici sur l'utilisateur, la personnalisation et la pertinence.

Retour aux sources de la qualité documentaire

Dans son article sur l'évaluation de l'information, Brigitte Simonnot analyse en détail certains aspects de la qualité documentaire de Paul Otlet, en montrant à la fois l'actualité et les évolutions avec internet.

Le premier critère, l'universalité de l'information, est aujourd'hui, paradoxalement à l'heure du réseau mondial, remis en cause par deux grandes tendances, que Brigitte Simonnot juge contradictoires : le déluge informationnel, générateur de surabondance d'informations mais surtout d'une extraordinaire fragmentation de celles-ci, et la personnalisation de l'information. Ces deux tendances lourdes de la recherche d'information contredisent en effet l'universalité souhaitée par Paul Otlet, et se rejoignent d'ailleurs dans la « particularisation » de l'information. Dans la surabondance des flux d'information hétérogènes domine de plus en plus l'information locale, de proximité, voire communautariste, à laquelle s'attachent prioritairement les usagers et qu'encouragent les outils de recherche (voir par exemple tous les services de géolocalisation). De même, les outils et procédures encourageant la personnalisation de l'information accentuent la tendance à la particularisation, et nous éloignent toujours plus d'une universalisation rêvée.

Si le critère d'universalité de l'information est profondément remis en cause aujourd'hui par la fragmentation des informations, des outils et des usages, reste-t-il toujours valable au plan théorique ? Reflétant la vision universaliste, humaniste et positiviste des fondateurs de la documentation, Otlet et Lafontaine, vision dominante au début du xx^e siècle, cette idée « *d'informations universelles quant à leur objet* » a été fortement ébranlée depuis longtemps, bien avant internet, d'un côté par les approches constructivistes qui ont montré le caractère toujours construit, contextuel, de l'information, de l'autre par les approches culturalistes, qui ont montré le poids des différences culturelles, y compris dans le rapport à l'information. Il est donc à craindre que l'universalité de l'information ne soit plus depuis longtemps, si tant est qu'elle ne l'est jamais été, un critère de qualité informationnelle.

Le deuxième critère de Paul Otlet, « *des informations vraies* », rejoint la définition de l'acte de s'informer donnée par François-Bernard Huyghe : « *comment acquérir des connaissances vraies et pertinentes* » [189]. Chacun sait les redoutables problèmes posés par la question de la vérité, et compte tenu du caractère toujours relatif et discutable de toute vérité, Brigitte Simonnot propose de son côté que « *plutôt que de vérité, il convient de parler d'exactitude et de sincérité : l'exactitude d'une conformité avec le réel et des méthodes employées pour arriver à une conclusion ; la sincérité de l'expression qui dit clairement d'où elle parle et pourquoi elle le fait* » [190]. Pour notre part, si l'exactitude nous semble effectivement un critère essentiel pour juger de la qualité d'une information, et se rapproche même de la catégorie de vérité, la sincérité de l'expression, en revanche, nous semble ressortir d'un autre registre, certes important mais qui n'est pas forcément lié à l'exactitude et encore moins à la vérité. On peut se tromper en toute bonne foi, et surtout les pires faussaires de l'histoire peuvent être totalement sincères dans leurs énoncés et dans leur énonciation (pensons aux négationnistes de la Shoah).

Aussi nous semble-t-il préférable d'ajouter à l'exactitude, plutôt que la sincérité de l'expression, les critères proposés par F.B. Huyghe : selon ce dernier, une information peut être considérée comme vraie si elle est à la fois vérifiable et falsifiable. La « *vérifiabilité* » signifie que

l'information doit être « cohérente avec l'ensemble de ce que nous pouvons comprendre, sanctionnée par l'expérience », et elle implique notamment, dans l'évaluation de l'information, le recoupement des sources, dont Brigitte Simonnot souligne les problèmes actuels, avec la redondance généralisée et la difficulté à remonter à la source originelle. Le deuxième critère de vérité, selon Huyghe, est la « falsifiabilité », ou la réfutation, en référence au principe de falsifiabilité de Karl Popper. Une information n'est vraie que si « nous savons à quelles conditions elle pourrait être fausse » [191]. Mais jusqu'à quel point peut-on importer ici cette notion centrale de l'épistémologie des sciences, qui s'appliquait à l'origine aux théories et lois scientifiques ?

Pour le troisième critère (« des informations sûres »), Brigitte Simonnot rappelle l'importance de la confiance dans la diffusion et l'évaluation de l'information, qui nous renvoie à la question de la crédibilité abordée plus haut ; elle souligne également le rôle capital que joue le traitement documentaire (sélection, indexation, commentaires), réalisé par les médiateurs (du livre et de l'information), dans l'établissement de cette confiance. L'un des grands enjeux aujourd'hui sur le web est bien la mise en place de nouvelles formes de garantie, de certification et de validation de l'information. Enfin, la « sûreté » d'une information dépend de l'autorité cognitive de la source qui la produit, comme nous l'avons vu.

Un autre critère de qualité de l'information, évoqué par Paul Otlet, mais aussi par tous les chercheurs ayant travaillé sur cette question, est « la complétude » : il faut que les informations soient « complètes », c'est-à-dire structurées, hiérarchisées, n'omettant aucun élément important et faisant ressortir au contraire l'essentiel de ce qu'il faut savoir sur un fait, un événement. La complétude, qui n'est pas l'exhaustivité, se trouve aujourd'hui sérieusement mise à mal sur le web, comme le rappelle avec justesse Brigitte Simonnot, en évoquant le flux permanent, la redondance, l'immédiateté et surtout la fragmentation des informations : « La complétude s'estompe face à la prolifération d'informations fragmentaires et parfois hétérogènes. C'est donc à l'internaute de prendre le temps de recoller les morceaux pour leur donner du sens » [192]. C'est là l'un des aspects les plus cruciaux de ce

« renversement du modèle de validation de l'information » [193], qui reporte sur l'utilisateur final la charge des opérations de filtrage, d'évaluation, voire de décodage des informations, autrefois assurées par différents médiateurs.

La qualité de l'information « orientée usagers »

La question de la qualité de l'information a suscité de multiples approches, très diverses selon la perspective, le point de vue et le positionnement adoptés et il faut distinguer notamment entre l'approche des professionnels de l'information spécialisée, et celle des usagers, dont les chercheurs cherchent à se faire les porte-parole.

L'une des meilleures spécialistes, Soo Young Rieh, qui a publié plusieurs travaux sur toutes ces questions, rappelle que les notions d'autorité et de qualité ne sont pas nouvelles dans la littérature spécialisée [194]. Elle distingue deux périodes : dans les années quatrevingt-dix, ces notions étaient abordées plutôt à l'occasion d'études portant sur la pertinence, et plusieurs critères relevant de la qualité et de l'autorité étaient identifiés alors comme des composants importants de la pertinence ; ainsi la « bonne qualité » (*goodness*), la facilité d'usage, l'actualité et la validité, la qualité perçue ou attendue, la fiabilité, etc. C'est dans les années 2000 que la qualité de l'information et l'autorité cognitive sont abordées en relation directe avec l'évaluation de l'information sur le web. Et plusieurs nouvelles directions de recherche ont été récemment ouvertes, aussi bien en sciences de l'information qu'en informatique.

L'un des pionniers de l'*information science*, Robert S. Taylor [195], décédé en 2009 [196], a été l'un des premiers à réfléchir aux critères de qualité de l'information, du point de vue des usagers. Dans son ouvrage publié en 1986 [197], quelques années avant l'avènement du web, il exposait notamment sa définition de la qualité de l'information : « un critère d'utilisateur qui a un rapport avec l'excellence ou dans certains cas la véracité dans l'appellation ». Définition intéressante qui combine deux perspectives : d'un côté, la qualité de l'information est appréhendée

comme une propriété relative à l'utilisateur (un critère d'usager), définie par celui-ci, et à ce titre, elle est étroitement liée à la pertinence, à la satisfaction d'un besoin informationnel. Mais d'un autre côté, cette qualité d'information a des propriétés spécifiques : l'excellence, la véracité (ou l'exactitude). Le postulat de Taylor, selon Soo Young Rieh [198], est que les usagers, au cours d'une recherche d'information, font constamment des jugements de valeur sur les objets informationnels, qui sont au cœur même de l'interaction entre le système d'information et l'usager. Ces jugements se fondent sur des hypothèses, à la fois conscientes et inconscientes, sur la valeur de l'information trouvée et font intervenir cinq valeurs, qui caractérisent, selon Taylor, une information de qualité : l'exactitude (*accuracy*), la complétude (*comprehensiveness*), l'actualité de l'information (*currency*), la fiabilité (*reliability*) et la validité (*validity*). Une information sera donc de qualité si les usagers la jugent utile, bonne, actuelle, exacte et précise, comme le résume Soo Young Rieh, qui fait par ailleurs le lien avec la notion d'autorité cognitive, qui devient effective « *dans la mesure où les usagers pensent qu'ils peuvent faire confiance à cette information* » [199].

Autorité, qualité, crédibilité : ces trois notions sont étroitement imbriquées, comme on le voit de nouveau, et il n'est pas facile de les distinguer. Ainsi les deux pionniers sur ces notions posent nettement le lien entre la crédibilité et l'autorité (Wilson), ou entre la crédibilité et la qualité de l'information (Taylor). Pour ce dernier, la crédibilité est certes un élément important de la qualité et parmi les questions que se posent les usagers face à un objet informationnel, la confiance est l'une des toutes premières. « Puis-je faire confiance à cette ressource ? » est bien l'une des questions-clé. Mais passée l'étape de la confiance, Taylor identifie six catégories de critères dans le choix d'une ressource par l'usager : la facilité d'utilisation, la réduction du bruit (au sens documentaire du terme), la qualité, l'adaptabilité, le gain de temps et l'économie. Et en réalité, comme le notent Soo Young Rieh et Danielson [200], la crédibilité n'est pas clairement définie chez Taylor, qui n'utilise pas explicitement le terme et en fait un élément de la qualité de l'information, confondu avec (ou issu de) la validité et la fiabilité.

Nous reviendrons au chapitre suivant sur la mise en œuvre de tous ces critères de crédibilité, d'autorité et de qualité de l'information par les usagers, telle qu'elle ressort des différentes études consultées.

La qualité de l'information... professionnelle

Pour conclure sur cette notion et ces critères de qualité de l'information, il nous semble utile de rappeler brièvement quelles sont les caractéristiques d'une « information de qualité », du point de vue de l'information spécialisée. Pour ce faire, nous reprendrons notre propre approche de la question, telle que nous l'avons développée à différentes occasions, notamment lors de nos stages de formation [201].

Selon nous, il est possible de définir, au moins partiellement, la qualité de l'information, dans une optique info-documentaire (et non médiatique ou informatique), en reprenant les caractéristiques de l'information professionnelle, telles qu'elles sont couramment admises.

Ainsi une information trouvée sur le web peut-elle être jugée « de qualité », si elle correspond à l'ensemble (ou à une large partie) des critères suivants :

- *une information identifiée, sourcée*, dont on peut facilement identifier l'auteur ou la source ; l'identification des ressources est le premier stade de l'évaluation et l'on ne dira jamais assez le fléau que représente sur internet cette masse d'informations non identifiées, anonymes, dont on a perdu l'origine ;
- *une information fiable* : le contenu, les données apportées doivent avoir été vérifiées, recoupées ; de même que l'information professionnelle repose sur un contrat de confiance tacite, une légitimité admise, évitant au lecteur d'avoir à vérifier lui-même la véracité des informations, une information trouvée sur internet doit répondre à ces critères minimum de fiabilité. Il s'agit évidemment ici de l'objectif le plus difficile et le plus crucial de l'évaluation de l'information sur internet, puisqu'aucun contrat de confiance implicite n'existe *a priori*, comme dans l'information professionnelle. Nous retrouvons ici le critère central de la crédibilité. Précisons bien que, évidemment, fiabilité ne signifie

pas forcément « véracité », et encore moins vérité. Une information jugée fiable est simplement une « présomption » favorable de véracité et de vérité, celles-ci restant à prouver.

– *une information apportant de la nouveauté* : cette caractéristique peut sembler évidente et triviale, d'autant plus que la nouveauté renvoie à la définition même, au plan théorique, de l'information (quelque chose qui apporte du nouveau et enrichit les connaissances). Mais compte tenu du degré considérable de redondance, sévissant sur internet, où les mêmes informations se trouvent dupliquées à l'infini, il n'est pas inutile de rappeler que l'évaluation de l'information consiste aussi à apprécier le degré de nouveauté, d'originalité d'une information. Si la nouveauté, et surtout la rareté de l'information constituent un critère central pour les professionnels de la veille et de l'intelligence économique (et bien sûr pour les journalistes), ce critère peut également constituer un critère important pour l'évaluation « tout public ». Certes, il s'agit d'un critère éminemment variable, à adapter aux multiples situations concrètes de l'évaluation de l'information, aux domaines disciplinaires, aux publics, etc.

– *une information précise, exacte et complète* : l'information professionnelle traditionnelle revêt ici tous les aspects habituels de la qualité documentaire, tels qu'ils ont été définis par Paul Otlet dans les années trente. Et sans surprise, ces critères rejoignent aussi deux des cinq critères de Taylor, l'exactitude et la complétude.

– *une information accessible* : si l'information spécialisée, professionnelle et scientifique, doit pouvoir être impérativement retrouvée, identifiée, localisée et accessible, grâce notamment à l'indexation classique et, sur le web, aux métadonnées ou à la stabilité des URL, on sait à quel point l'instabilité des adresses et des ressources est forte sur internet. L'accessibilité concerne également la question de l'accès gratuit ou payant, de l'accès réservé ou non, mais aussi de l'adaptation aux critères d'accessibilité de lecture pour les handicapés.

– *une information fraîche, actualisée* : comme le définissait Taylor avec le critère d'actualité, la fraîcheur de l'information, sa mise à jour, son renouvellement sont, de toute évidence, des composantes essentielles de la qualité globale. Mais là encore, il faut nuancer les choses et admettre le caractère variable de ce critère, selon les domaines, les situations, les objectifs de l'évaluation. Et l'on ne saurait faire de la mise à jour des sites web un critère absolu, autonome, de qualité, comme le suggèrent de nombreuses grilles d'évaluation de l'information.

– *une information ayant un impact, un effet*, autrement dit une information « utile », recherchée en vue d'un objectif d'action ou de décision. L'information professionnelle est généralement différenciée, dans les manuels de documentation, de l'information dite « gratuite », c'est-à-dire recherchée dans un objectif de loisir, de culture, de délasserment ou d'information générale. Certes, nous touchons ici aux caractéristiques premières de l'information stratégique, de la veille professionnelle, qui concernent moins l'information grand public. Là encore, ce critère est difficile à apprécier, tant il est lié à la pertinence et l'adaptation de l'information à l'objectif de recherche. Et il montre également à quel point la notion de « qualité de l'information » ne saurait être absolue, abstraite et « objective ». Apprécier la qualité d'une information est toujours un équilibre entre des critères généraux, transversaux, et des critères contextuels, liés à un besoin précis. Nous verrons plus loin cette autre notion centrale qu'est la pertinence.

– *enfin, une information bien structurée, bien présentée et bien rédigée* : les critères de forme participent également pleinement de la qualité globale d'une ressource ou d'une information, comme le prouve quotidiennement l'information professionnelle, spécialisée.

Quatre remarques préventives sur ces critères :

– ils ne sauraient résumer toutes les caractéristiques de la qualité de l'information, dont nous avons tenté de montrer les multiples

facettes : la notion est bien plus complexe qu'une simple liste de critères ;

- ils ne sauraient être utilisés de manière isolée ou séparée, encore moins sur un mode arithmétique : c'est de leur combinaison que naît la qualité d'une ressource, et celle-ci est une propriété émergente, sans cesse redéfinie ;
- ils ne sauraient s'appliquer en dehors de tout contexte concret, de manière artificielle et plaquée : la qualité de l'information est une propriété relative, contextuelle, dont l'appréciation varie selon un grand nombre de facteurs ;
- enfin ils ne sauraient traduire la diversité des domaines disciplinaires : ils se complètent, s'enrichissent et se diversifient selon les domaines disciplinaires, thématiques, de l'information. En bref, les critères de qualité de l'information médicale [202] ne sont pas les mêmes que ceux de l'information juridique, qui diffèrent de ceux de l'information technologique, etc. Les critères présentés ici constituent un premier noyau « transversal » de la qualité de l'information.

Pour conclure sur la qualité de l'information, nous avons vu qu'il s'agissait d'une notion, ou d'une propriété en interaction, voire en tension, entre deux forces pouvant être contradictoires : d'une part un ensemble de caractéristiques 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. Les deux définitions suivantes de la notion même de « qualité » traduisent bien cette ambivalence. Selon une norme ISO, la qualité est définie ainsi : « *Aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques d'un produit, d'un système ou d'un processus à satisfaire les exigences des clients et autres parties intéressées (ISO 9000 : 2000)* ». À cette définition sinon « officielle », du moins normalisée, s'ajoute celle d'un site spécialisé : « *Qualité : ensemble des caractéristiques d'une entité qui lui confère l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés et implicites. Ou : aptitude d'un ensemble de caractéristiques (trait distinctif) intrinsèques à satisfaire des exigences (besoin ou attente formulés, habituellement implicites ou imposés)* » [203]. Comme nous l'avons signalé plus haut,

l'approche de la qualité de l'information, proposée par des chercheurs en informatique, va encore plus loin dans la direction de l'utilisateur et de ses besoins : « *La définition de la qualité de l'information est relative à l'utilisateur (...), elle est relative à la satisfaction de ses besoins en termes de choix et d'appréciation des facteurs de la qualité* » [204].

Sans revenir en arrière, nous voyons bien dans ces définitions, surtout la dernière, à quel point la notion de qualité de l'information paraît inséparable de celle de pertinence, autre notion-phare de l'évaluation de l'information. Car comment appelle-t-on des informations « *relatives à la satisfaction de ses besoins* », sinon des informations pertinentes ? François-Bernard Huyghe, dans sa réflexion sur l'acte de s'informer, qu'il résume à cette formule, « *acquérir des connaissances vraies et pertinentes* », rappelle la définition bien connue de la pertinence, qui « *suppose un rapport avec des besoins. (...) le plus souvent ceux de l'action ou de la décision* » [205]. Les deux notions ne se confondent pourtant pas, et il nous faut aborder la quatrième notion transversale de l'évaluation de l'information.

Pertinence(s)

Évaluer l'information trouvée sur internet consiste généralement à évaluer sa qualité ou sa pertinence, parfois les deux, comme l'indique le nouveau B2i Adultes [206] sorti en 2010, avec la compétence D4.3 : « *Évaluer la qualité et la pertinence de l'information* ». Mais qu'est-ce que la pertinence ? Comment définir cette notion, utilisée quotidiennement, et que recouvre-t-elle ? Si le concept est facilement et intuitivement compréhensible, il est, en revanche, beaucoup plus difficile à définir et n'a cessé de susciter, dans de nombreux champs, une grande variété de travaux et de recherches.

Éclairages étymologiques

La langue anglaise, souvent plus précise, utilise deux termes proches, *pertinence* et *relevance*, provenant tous deux du latin. Selon le

Dictionnaire historique de la langue française [207], l'adjectif *pertinent* a précédé le substantif, *pertinent* venant du latin *pertinens*, participe présent de *pertinere*, lui-même issu de *tenere* (tendre, tenir). *Pertinere*, qui signifiait « tendre jusqu'au bout, jusqu'à », a connu des développements figurés vers les sens « aboutir à », puis « appartenir à », « concerner ». Ce n'est qu'au début du XIV^e siècle qu'apparaît le terme *pertinence*, dérivé de l'adjectif, qui aurait eu au début un sens moral péjoratif de *présomption*. Et c'est à Montaigne que l'on doit la définition moderne de la *pertinence*, définie en 1580 par l'auteur des *Essais* comme la « *qualité de ce qui est approprié à son objet* ». Parmi les diverses définitions actuelles, données notamment sur le portail du CNRTL, la première est en effet une variante de celle de Montaigne : « *Qualité de ce qui est adapté exactement à l'objet dont il s'agit* » [208]. Mais en plus des acceptions juridique et linguistique, la *pertinence* est aussi la « *qualité de celui ou de ce qui fait preuve de bon sens, d'à-propos, de justesse* », avec pour synonymes *compétence*, *sagacité*.

Le terme anglais *relevance* vient de *relevare*, qui a donné *relever*, et plus précisément de l'une des dernières acceptions de *relever*, apparue en 1910 : « être du ressort, de la compétence de ». Mais le CNRTL indique que le terme existe également en français, sous la forme de l'adjectif « *relevant* », synonyme rare de *pertinent*, le substantif, quant à lui étant utilisé en Belgique, où « *relevance* » signifie *pertinence*, *portée*, *effet*.

L'éclairage étymologique et lexical permet ainsi de discerner deux caractéristiques essentielles de la *pertinence*, confondues dans le même terme français : d'une part l'adaptation, l'adéquation, le rapport à un objet, à quelque chose, « *ce dont la présence ou l'absence modifie radicalement les effets ou la nature* » [209], cette acception étant également celle qui définit la *relevance* ; d'autre part, une qualité de justesse, d'à-propos, de sagacité, de bien-fondé, au sens où l'on dira d'un propos qu'il est *pertinent* ; ce dernier sens correspondant alors au terme anglais *pertinence*.

Les deux termes anglais, comme les deux grandes acceptions du terme français, permettent de dessiner le double sens qui encadre la notion de *pertinence*, notamment en sciences de l'information : selon

Brigitte Simonnot, la *relevance* désignerait ainsi « l'adéquation d'un document ou d'un objet informationnel à un besoin d'information ou à une demande d'information en général », autrement dit tout ce qui concerne l'interaction entre l'utilisateur et le système de recherche d'information, le rapport entre les documents trouvés et la requête, expression d'un besoin d'information ; la pertinence, elle, désignerait « l'adéquation d'un document ou d'un objet informationnel à la demande d'un individu donné » [210], autrement dit ce qui concerne l'usage que fera ou non un usager des documents trouvés. « Pour qu'un document relevant soit pertinent pour cet individu, il doit être compréhensible par lui et lié aux connaissances dont il dispose sur le sujet », précise Brigitte Simonnot. La pertinence, dans la recherche et l'évaluation de l'information, désigne donc à la fois l'adéquation d'un document à une requête, à un besoin, à un thème (au sens premier de la pertinence en tant que « qualité de ce qui est adapté exactement à l'objet dont il s'agit ») et son utilisation « judicieuse », « pertinente », par un individu capable d'intégrer les informations dont le document est porteur (selon le deuxième sens de la pertinence en tant que compétence).

« La » notion-clé des sciences de l'information

Si nous avons souligné plus haut la richesse de la littérature spécialisée sur les notions de crédibilité, d'autorité et de qualité de l'information, que dire de celle sur la pertinence ? Notion-clé, voire « notion-cœur » des sciences de l'information, la pertinence est un objet d'étude constant depuis plus de cinquante ans, puisque Stefano Mizzaro, dans son « histoire complète » [211], fait remonter le premier texte spécifique à 1959. L'étude de Mizzaro, elle-même historique (puisque'il s'agissait du premier état de l'art exhaustif sur la pertinence en sciences de l'information), recensait déjà en 1997 un total de 192 textes, dont 120 pour la seule période 1977-1996 !

Il ne s'agit nullement ici de proposer une nouvelle étude sur cette notion complexe, qui déborde notre sujet, et nous renvoyons le lecteur souhaitant un approfondissement aux deux excellentes synthèses

réalisées par Brigitte Simonnot [212] sur les différentes approches et les différents modèles théoriques de la pertinence. Nous nous contenterons pour notre part, en nous appuyant notamment sur ces travaux, de tenter un rapide panorama des principales conceptions de la pertinence.

La pertinence est au cœur de la recherche d'information, l'*information retrieval*, dont elle constitue à la fois la finalité (le but d'un système d'information est de fournir à l'utilisateur les documents pertinents, correspondant aux besoins de celui-ci), et le concept organisateur, puisqu'il se décline de multiples manières dans l'ensemble du processus de recherche d'information.

Pendant longtemps, les travaux ont porté presque exclusivement sur les étapes du processus de recherche d'information, et sur la capacité d'un système d'information à retourner des résultats correspondant à une question. La pertinence est d'ailleurs toujours définie, dans les dictionnaires spécialisés en information-documentation, comme la « *correspondance existant entre un document et une question. Est mesurée dans un système d'information par les taux de précision et de rappel* » [213].

Au départ, la notion de pertinence visait donc le document et son adéquation à une requête ; elle est généralement définie par le croisement de deux notions transversales de la recherche d'information, le bruit et le silence documentaires : le bruit étant constitué des documents retrouvés mais non pertinents, et le silence des documents pertinents mais non retrouvés. Dans cette première approche de la pertinence, centrée uniquement sur les systèmes documentaires classiques (de type bases de données), l'élimination ou la réduction de ces deux indices de bruit et de silence définissait la pertinence (*relevance*) d'un système documentaire. Cette définition, canonique mais réductrice, de la pertinence documentaire n'a cessé par la suite d'être enrichie, complexifiée, diversifiée par les nombreuses recherches menées par les chercheurs en sciences de l'information, qui en sont venus à distinguer plusieurs niveaux, plusieurs catégories, puis plusieurs modèles de pertinence.

Les sept pertinences de Mizzaro

La pertinence est fondamentalement (selon sa définition lexicale) une relation d'adéquation entre deux entités, et évaluer la pertinence revient donc à évaluer ce degré d'adéquation. Encore faut-il savoir précisément de quelles entités il s'agit et les internautes, face aux ressources du web, confondent facilement les différentes pertinences à l'œuvre dans une recherche : un usager formulant mal sa requête et trouvant des résultats non adaptés risque ainsi de juger mal l'outil ou le corpus documentaire ; un autre trouvera des résultats crédibles et portant bien sur son thème de recherche, mais ne correspondant pas à son niveau, ou encore à ses objectifs, et jugera alors ces documents « non pertinents », etc. De très nombreux facteurs entrent en ligne de compte et la pertinence est une notion complexe et surtout multi-dimensionnelle.

L'un des premiers chercheurs à avoir décrit cette multiplicité des types de pertinences est Stefano Mizzaro qui, dans son texte de 1997 [214], a proposé un cadre conceptuel global. Schématiquement, il identifiait, dans un processus de recherche d'information, *sept entités*, regroupées en deux ensembles :

- un premier groupe contenant trois entités : le Document (*Document*), la Représentation du document (*Surrogate*) et l'Information (*Information*) ;
- un second groupe de quatre entités : le Problème à résoudre (*Problem*), nécessitant une recherche d'information, le Besoin d'information (*Information need*), c'est-à-dire la représentation du problème dans l'esprit de l'utilisateur, la Requête (*Request*), la représentation du besoin d'information dans une équation de recherche en langage naturel, avec le choix de mots-clés, et la Question (*Query*), la représentation de cette requête selon la syntaxe d'un SRI, Système de Recherche d'Information (une base de données, un moteur de recherche...).

Entre ces sept entités interviennent différents types de pertinences, celles-ci étant définies comme « *une relation entre deux entités de deux*

groupes » : quelle pertinence de la représentation d'un document par rapport à une question, d'un document par rapport à un besoin, etc. Par ailleurs, trois dimensions transversales sont également distinguées par Mizzaro : le domaine ou thème (*Topic*), la tâche (*Task*) et le contexte (*Context*).

Cette typologie de Mizzaro a été reprise et enrichie par Brigitte Simonnot en 2002 [215], qui décrivait plus précisément les sept types de pertinences, et par Sylvie Dalbin [216], qui a regroupé ces différents types en trois ensembles, selon leur dominante : la pertinence orientée -système, -utilisateur ou -thème. Tous ces types de pertinence ne sont pas concernés par l'évaluation de l'information et il importe de bien caractériser la pertinence que l'on veut mesurer, évaluer.

La première des « *pertinences-système* » est celle des *mesures de classement* : le SRI a-t-il classé de manière pertinente les documents, en réponse à une requête ? Cette première catégorie correspond en fait à la définition canonique de la pertinence documentaire, c'est-à-dire à l'élimination du bruit et du silence, qui repose sur la capacité d'un SRI à apparier une requête et un ensemble de documents. Pour mesurer cette pertinence, qui a fait l'objet des premiers travaux de recherche en sciences de l'information, deux mesures sont utilisées, bien connues des professionnels : le rappel (*recall*) et la précision (*precision*). Le taux de rappel indique le pourcentage de documents pertinents récupérés par le SRI, par rapport à l'ensemble des documents pertinents du fonds documentaire ou de l'index ; il mesure le silence documentaire : plus il est élevé, plus le silence est réduit, et un taux de rappel de 100 % signifierait que tous les documents pertinents (par rapport à la requête) ont été retrouvés par le SRI. La précision est le rapport du nombre de documents pertinents trouvés au nombre total de documents sélectionnés : dans un lot de 100 documents retrouvés par le SRI, s'il y a seulement 30 documents pertinents, le taux de précision sera de 30 %, ce qui indique un « bruit » de 70 %. Inversement, une précision de 100 % signifierait que tous les documents retrouvés sont pertinents. Dans un SRI, le rappel mesure le silence, alors que la précision mesure le bruit. Ces deux mesures de la pertinence caractérisent bien les SRI « fermés » ayant des corpus finis (bases de données, catalogues...). Elles sont moins facilement utilisables sur le

web, où le taux de rappel notamment est difficile à mesurer compte tenu de la masse de documents. Mais elles restent néanmoins au centre des préoccupations des ingénieurs pour améliorer les modes de classement des moteurs de recherche.

La deuxième pertinence, qui concerne également le SRI, est celle de *l'indexation*, c'est-à-dire de la représentation du document par rapport au thème dont il est porteur. Le contenu d'un document a-t-il été décrit et indexé de manière pertinente par le système ? Cette catégorie de pertinence comprend aussi bien les techniques d'indexation automatique des textes mises en œuvre dans le SRI, que toutes les modalités d'indexation et de description documentaire des documents : indexation « manuelle » par un professionnel de la documentation, création des métadonnées par le concepteur du document ou du site, etc. Même si l'indexation peut être « humaine » ou reposer sur les créateurs des documents, cette catégorie de pertinence dépend avant tout du SRI, et non de l'utilisateur.

Notons que ces deux catégories de pertinences, du classement et de l'indexation, qui constituent la « pertinence-système » dans laquelle l'utilisateur n'a pratiquement aucune part, ne concernent pas directement la problématique de l'évaluation de l'information, du moins dans les pratiques informationnelles. Les internautes ont généralement peu de possibilités d'intervenir dans le mode de classement des résultats de Google ou d'un moteur de recherche ! (sauf quelques *geeks* tentés par le *spamdexing*, technique consistant à essayer de fausser le classement d'un site sur un moteur de recherche, et qui est d'ailleurs de plus en plus difficile à mettre en œuvre). Mais si l'utilisateur n'a aucune prise sur ces deux pertinences, il est important qu'il en comprenne les mécanismes, notamment qu'il ait quelques notions techniques sur le fonctionnement des moteurs de recherche, pour mieux pouvoir maîtriser ceux-ci.

Le deuxième ensemble est la « pertinence-utilisateur », abordée sous l'angle de l'utilisateur, de ses pratiques, de ses besoins, du contexte, etc. La typologie de Sylvie Dalbin y regroupe trois types de pertinences : celles de la *formulation de la requête*, celle de la *présentation des résultats* et celle du *document par rapport au besoin*.

La pertinence de la formulation de la requête par l'utilisateur est un élément essentiel dans le processus de recherche d'information : le choix des mots-clés, la syntaxe d'interrogation, l'utilisation des opérateurs de recherche, des techniques de filtrage..., en bref la maîtrise de toutes les subtilités de la recherche d'information en ligne conditionne toujours fortement la pertinence des résultats, même à l'heure de la *sérendipité* [217], trop souvent assimilée au seul hasard ! La facilité d'interrogation, les interfaces intuitives, les opérateurs booléens implicites, la puissance même des moteurs de recherche laissent parfois se développer l'idée qu'il n'est plus nécessaire de posséder un minimum de connaissances documentaires, et que les pratiques spontanées de recherche suffisent à trouver, sinon son bonheur, du moins les informations pertinentes sur le web. C'est oublier que la notion de sérendipité ne recouvre pas seulement l'idée de « découvertes faites par hasard » mais aussi « par intuition ». Et que la qualité, la pertinence des trouvailles dépend très fortement, en premier lieu de la connaissance du domaine, mais aussi de la maîtrise des fonctionnalités de recherche. Or nous avons rappelé, dans la première partie consacrée aux usages et aux compétences, que cette maîtrise documentaire était encore très loin d'être générale. Par cet euphémisme, nous rappelons que, selon toutes les enquêtes, la pratique de recherche la plus répandue consiste à taper deux mots-clés sur l'interface d'interrogation simple. Le mode d'interrogation avancée des moteurs reste très peu utilisé, et la plupart des notions de base de la recherche d'information sont méconnues des internautes.

Aussi la pertinence de la formulation de la requête reste-t-elle une modalité essentielle de la pertinence globale, dépendant en majeure partie de l'utilisateur et de ses compétences informationnelles. Elle dépend aussi du SRI, des fonctionnalités de recherche offertes, de l'ergonomie des interfaces, des possibilités de filtrage ou de rebond, etc.

Mais bien qu'elle conditionne, voire qu'elle détermine, très fortement les résultats d'une recherche, la pertinence de la formulation de la requête ne concerne pas directement l'évaluation de l'information. Le génie des moteurs de recherche est bien de nous donner toujours des résultats, quelles que soient les requêtes, et ces

résultats peuvent être souvent pertinents, même à partir d'une requête pauvre ou mal formulée !

Un autre type de « *pertinence-utilisateur* », décrit par Brigitte Simonnot et Sylvie Dalbin, est la pertinence de la présentation des résultats : sous quelles formes (linéaire, cartographique), avec quel degré de précision (dans les résumés automatiques par exemple), selon quelle ergonomie des interfaces (affichage et lisibilité des résultats), sont présentés les résultats d'une recherche sur un SRI ? Comment cette présentation facilite-t-elle, ou non, la sélection des résultats jugés pertinents ? Si elle est orientée vers l'utilisateur, notons tout de même que l'évaluation de cette pertinence concerne surtout le SRI, l'évaluation de ses interfaces. Encore assez mal mesuré, faute d'indicateurs bien reconnus, ce type de pertinence ne concerne qu'indirectement l'évaluation de l'information, sauf dans la phase de sélection et de consultation des résultats.

Il en est tout autrement avec le troisième type de « *pertinence-utilisateur* », qui est au cœur cette fois de l'évaluation, puisqu'il s'agit de la pertinence du document par rapport au besoin d'information. Les documents trouvés répondent-ils vraiment aux besoins de l'utilisateur ? Il s'agit là de la pertinence la plus importante du point de vue de l'utilisateur, qui symbolise le mieux la différence entre *relevance* et *pertinence* : un document *relevant* par rapport à sa représentation dans le système (c'est-à-dire bien indexé), *relevant* par rapport à la requête (c'est-à-dire correspondant parfaitement aux termes de celle-ci), *relevant* par rapport au thème (c'est-à-dire répondant aux critères de la pertinence-sujet, vue plus loin), un document de plus parfaitement crédible et répondant à tous les critères de qualité, peut néanmoins s'avérer *non pertinent* par rapport au besoin d'information de l'utilisateur, au contexte et à la tâche. Nous touchons ici au point crucial de la pertinence, qui reste le plus difficile à mesurer de manière « objective », car seul un individu précis, à un moment précis et dans un contexte également précis, est en mesure d'évaluer cette pertinence. Pourtant les chercheurs en sciences de l'information ont poussé presque jusqu'à leurs limites les contours de cette « *pertinence-utilisateur* » et en ont identifié les nombreux composants.

Le troisième ensemble de types de pertinences concerne la « *pertinence-sujet* » : Sylvie Dalbin regroupe ici deux pertinences décrites par Brigitte Simonnot : celle du document par rapport au sujet, et celle du choix de l'outil par l'utilisateur.

La première est, de toute évidence, plus importante que la seconde, puisqu'elle concerne la pertinence de la valeur d'un document ou d'une information par rapport au thème traité, autrement dit la pertinence du contenu lui-même. Toutes les questions et les critères liés à la qualité de l'information, abordés plus haut, jouent ici à plein : la crédibilité de la source, son autorité, la qualité du contenu, sa densité, son exactitude, le caractère de nouveauté de l'information, etc. 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. Les nombreuses grilles d'évaluation de l'information existant sur le web portent en réalité sur l'adéquation d'un document par rapport au sujet traité. Et il est essentiel, à nos yeux, de distinguer radicalement entre cette « *pertinence-sujet* » et la pertinence liée au besoin. Un exemple simple permet d'illustrer cette différence : si un étudiant doit faire un dossier sur le négationnisme, il est évident que des documents véhiculant des opinions négationnistes seront « *pertinents* » par rapport à son besoin d'information, mais répondront difficilement aux critères de qualité de l'information ! Pertinence et qualité sont bien deux notions distinctes, deux réalités concrètes différentes au cours du processus de recherche d'information, et il importe de ne pas les confondre, comme on le fait trop souvent.

Enfin la dernière « *pertinence-sujet* » est celle du choix de l'outil : est-il adapté au sujet de recherche ? La connaissance et l'utilisation d'outils ou de modules spécialisés sont des facteurs souvent décisifs pour le succès d'une recherche d'information. Mais comme le soulignait déjà en 2002 Brigitte Simonnot, « *malheureusement, c'est souvent la loi du moindre effort qui est appliquée par les usagers : l'outil est choisi parce que l'utilisateur le connaît, qu'il lui est familier, et non pas parce qu'il est plus adapté qu'un autre au problème à résoudre* » [218]. À l'heure de la « *googlisation* » générale, dont nous avons montré plus haut l'ampleur, notamment chez les jeunes, la pertinence du choix de l'outil reste

sûrement l'une des pratiques informationnelles actuelles la plus en friche. Ainsi la plupart des étudiants connaissent assez peu d'outils de recherche, en dehors de Google et Yahoo! Il est également vrai que l'innovation permanente de Google (pensons par exemple à la fonction de recherche universelle) et la diversification sans limites de ses modules spécialisés ont, sinon résolu, du moins déplacé en partie le problème : presque tous les types d'objets informationnels peuvent être trouvés, via l'un ou l'autre des 187 modules recensés [219] sur Google ! Encore faut-il les connaître et les utiliser...

Les strates de pertinences de Saracevic

Parmi les modèles théoriques de la pertinence, celui de Tefko Saracevic [220], chercheur à la Rutgers University dans le New Jersey aux États-Unis, est également très riche et particulièrement intéressant. Travaillant depuis plus de trente ans sur cette notion centrale, ce chercheur en sciences de l'information, internationalement reconnu, a élaboré en 1996 puis en 1997, une modélisation des différentes interactions intervenant entre l'utilisateur et le système de recherche d'information. Se réclamant de la phénoménologie du philosophe Alfred Schütz et de sa théorie de la pertinence [221], il propose une approche fondée sur une stratification, une imbrication des multiples réalités et interactions présentes au cours d'un processus de recherche d'information. Dans son *Stratified model of relevance interactions* [222], Saracevic distingue ainsi, entre la partie Système et la partie Usager, sept catégories d'interactions de pertinences (quasiment les mêmes que celles de Mizzaro). Le modèle de Saracevic [223] montre trois types de pertinences situées du côté du SRI : la pertinence des contenus (*Content*), liée aux contenus, aux ressources et à leur description, correspondant en partie à la pertinence de l'indexation ; celle du traitement (*Processing*), ou pertinence algorithmique, qui concerne le traitement des requêtes par le SRI ; et la pertinence du matériel (*Engineering*), portant sur les connexions et les matériels utilisés. Du côté de l'utilisateur, séparé du SRI par le niveau de l'interface (*Surface level*), quatre strates d'interactions de pertinences sont relevées par Saracevic : d'abord celle de la

formulation de la requête (Query), que nous avons déjà vue plus haut. Ensuite, la pertinence cognitive (Cognitive), qui met en relation « *l'état des connaissances et le besoin d'information de l'utilisateur* » [224] ; nous retrouvons ici la « *pertinence-utilisateur* » la plus importante, déjà soulignée par Mizzaro, Simonnot et Dalbin : celle de l'adéquation du document au besoin d'information de l'utilisateur, à son niveau de connaissances, mais aussi à la qualité de l'information et à la structure des ressources. Vient ensuite une autre strate de pertinence, absente chez Mizzaro : la pertinence affective, ou motivationnelle, qui englobe les « *relations entre les intentions, les buts et les motivations de l'utilisateur et les textes* » [225]. Cette dimension subjective de la pertinence, comprenant également les croyances, les sentiments, les opinions ou les valeurs de l'usager, a rarement été prise en compte dans les travaux en sciences de l'information, sauf par Cosijn et Ingwersen [226].

Enfin, la pertinence « *situationnelle* » (Situationnal ou Utility) désigne la relation entre le contexte (la tâche, le problème à résoudre) et les documents : en quoi les documents trouvés permettent-ils de réduire l'incertitude, de résoudre le problème posé, de remplir la tâche fixée, de favoriser la décision ? Cette pertinence situationnelle est l'une des catégories les plus cruciales, puisqu'elle concerne la valeur d'usage, l'utilité des documents par rapport à une tâche précise, leur utilisation concrète par un utilisateur dans un contexte précis. Elle recouvre donc une diversité de situations proprement infinie, impossible à modéliser et à formaliser étant donné la multiplicité des contextes de la recherche d'information. Tout au plus certains contextes spécifiques peuvent-ils être pris en compte : ainsi, les outils de recherche cherchent de plus en plus à intégrer dans leurs algorithmes et dans leurs résultats le contexte géographique, lié à la localisation de l'usager. On connaît l'importance des enjeux de la géolocalisation, notamment à travers les téléphones mobiles, et l'intégration d'éléments de proximité dans la recherche d'information elle-même, est l'une des solutions pour favoriser cette pertinence situationnelle. Si l'on recherche l'adresse d'un plombier, il vaut mieux qu'il ne soit pas situé trop loin ! Mais la localisation n'est qu'une des dimensions, parmi beaucoup d'autres, du contexte d'une recherche d'information.

Soulignons enfin que dans le modèle de Saracevic, toutes ces strates de pertinence sont, évidemment, interdépendantes : chacune interfère avec les autres.

D'autres modèles de la pertinence ont été élaborés, cherchant à affiner et approfondir les multiples dimensions de cette notion particulièrement complexe, à en structurer les composants [227].

Quelles leçons tirer de ce foisonnement de modèles théoriques sur la pertinence, concernant l'évaluation de l'information ? Nous en voyons au moins trois.

Tout d'abord, il faudrait admettre et faire reconnaître cette complexité de la notion de pertinence, trop souvent rabattue sur une seule dimension ; la pertinence est une notion à multiples facettes, et lorsque l'on veut « évaluer la pertinence d'une information », il convient de préciser par rapport à quelle entité du processus de recherche d'information : le besoin d'information, le contexte, la tâche, le sujet, etc. Quelle pertinence s'agit-il d'évaluer ?

Une deuxième leçon concernerait la formation des élèves et étudiants à l'évaluation de l'information : plutôt que sur d'improbables et illusoires compétences techniques et procédurales, l'évaluation de l'information repose avant tout sur une large culture informationnelle, qui nécessite entre autres de prendre conscience de la signification et de la complexité de ces notions-clés, dont celle de pertinence. Pour former les élèves et les étudiants à évaluer la pertinence de l'information, il s'agirait donc de leur montrer cette diversité des types de pertinence, en visant un meilleur discernement dans les pratiques informationnelles.

Enfin, nous avons vu les différences, nombreuses et profondes, entre ces deux notions-clés de l'évaluation de l'information : la qualité de l'information et la pertinence. L'une des différences tient notamment à la possibilité de modélisation de l'évaluation : si la qualité de l'information, sans parler de celle d'un site web, peut faire l'objet d'une évaluation critériée, plus ou moins « objectivable » et universalisable (autrement dit partagée), il n'en est évidemment pas de même avec l'évaluation de la pertinence, forcément individuelle, contextualisée, spécifique et non partageable. Une même information peut être pertinente pour un individu mais non pour un autre, elle peut être

pertinente à un moment donné mais pas à un autre moment, etc. Cette labilité de la pertinence, qui la distingue de la relative pérennité de la qualité de l'information, rend proprement impossible, non seulement toute modélisation théorique globale de la pertinence, mais surtout toute évaluation objective sur critères. Ces caractéristiques foncières de la pertinence rendent ainsi d'autant plus vaines et illusoire les compétences visées des référentiels.

Ce ne sont pas seulement les modèles théoriques des sciences de l'information qui, en établissant la multiplicité des types de pertinences et en mettant cette notion au pluriel, ébranlent au passage l'illusion des référentiels de compétences à vouloir évaluer « la » pertinence de l'information. La théorie pragmatique de la pertinence enfonce le clou et ruine définitivement toute idée de formalisation, voire de formation à « l'évaluation de la pertinence », qualité peut-être trop subjective et consubstantielle à la communication humaine pour pouvoir être « enseignée ».

La théorie pragmatique de la pertinence

La notion de pertinence n'intéresse pas que les sciences de l'information : il s'agit également, comme la crédibilité ou l'autorité, d'une notion-carrefour, avec une dimension inter-disciplinaire plus marquée que ses voisines.

Ainsi, Brigitte Simonnot souligne que la notion de pertinence est devenue, depuis une dizaine d'années, « *un candidat possible à l'élaboration d'une théorie permettant d'unifier dans un cadre commun les travaux sur le comportement de recherche des usagers de l'information (en sciences humaines et sociales) et ceux qui cherchent à concevoir des systèmes informatisés opérationnels pour les aider dans leurs quêtes (en informatique et en intelligence artificielle)* » [228]. Objet de recherche commun aux sciences de l'information (la pertinence dans les processus de recherche d'information), à l'informatique (la pertinence dans les systèmes de recherche d'information) et aux sciences humaines et sociales (la pertinence dans les usages informationnels), la pertinence concerne également la communication orale et la

pragmatique linguistique, avec la théorie de Sperber et Wilson, qu'il est impossible de ne pas évoquer ici.

Dans un autre champ de recherche, la théorie de la pertinence [229], élaborée en 1989 par Dan Sperber, anthropologue et linguiste français avec Deirdre Wilson, chercheuse britannique en psychologie et sciences du langage, fournit un cadre théorique d'une grande fécondité pour penser cette notion en rapport avec l'évaluation de l'information. Sperber et Wilson ont prolongé la réflexion sur la pragmatique, la théorie des actes de langage de Austin [230], en plaçant le concept de pertinence au cœur des interactions orales.

Deux notions permettent de saisir la pertinence dans la communication orale : la situation, ou contexte, et les hypothèses faites à partir de, et sur ce contexte par les locuteurs. Pour Sperber et Wilson, présentés par Gwenolé Fortin, le contexte d'une interaction se définit ainsi : « *Il ne s'agit pas de ce qui est effectivement, mais de ce que les interlocuteurs pensent de la réalité ; il ne s'agit pas simplement de ce qu'ils croient vrai, mais de ce à quoi ils accordent un degré quelconque de plausibilité, c'est-à-dire de leurs hypothèses* » [231].

Dans une interaction orale, le sens se construit progressivement par le double jeu des hypothèses, faites continuellement par les locuteurs à partir des énoncés du dialogue. Dans cette perspective, le processus de communication n'est pas appréhendé comme un processus de codage et de décodage, mais comme un jeu d'inférences, d'hypothèses sur un contexte sans cesse modifié par les énoncés : « *Pour eux, communiquer vise à modifier le contexte d'énonciation. Cela se fait surtout à l'aide d'inférences que le coénonciateur tire en faisant interagir les informations nouvelles qu'apporte l'énoncé avec les informations déjà acquises. Plus les informations qu'amène un énoncé modifient le contexte, plus cet énoncé est pertinent. Ainsi, « Il pleut à Madrid en ce moment » aura beau véhiculer une information nouvelle, celle-ci ne sera pas pertinente dans une situation où elle serait sans relation avec les informations déjà présentes dans la situation. D'un autre côté, un énoncé qui apporte une information liée au contexte mais déjà acquise n'aura pas de pertinence* » [232].

La pertinence, définie comme « *une relation entre une hypothèse et un contexte* » [233], se mesure selon deux variables : l'effet et l'effort cognitifs. « *Elle est elle-même relative aux notions de coûts et d'effets*

cognitifs. Le coût est l'effort nécessaire à l'interprétation. L'effet cognitif d'une proposition dans un contexte donné est l'ensemble de propositions que l'on peut inférer d'elle quand elle est jointe à un contexte, et que l'on n'inférerait pas du seul contexte » [234]. Ces deux notions d'effet et d'effort sont inséparables. Une information, quelle que soit sa source, sera considérée comme pertinente si elle permet de modifier les représentations du monde d'un locuteur : « Il y a production d'effets cognitifs positifs si l'information traitée permet à l'individu d'ajouter une ou des hypothèses nouvelles à sa représentation du monde, de modifier la force (renforcement ou affaiblissement) d'hypothèses qu'il entretenait antérieurement ou d'éliminer des hypothèses anciennes » [235]. Ainsi, plus une information provoque des effets, contextuels ou cognitifs, plus elle est pertinente. On retrouve ici, sous une autre perspective, l'une des caractéristiques épistémologiques les plus fortes de la notion d'information : les aspects d'utilité, de nouveauté, de décision, d'action. Pour qu'une information soit pertinente, il faut qu'elle soit en rapport étroit à la fois avec le contexte d'énonciation et avec le système cognitif du locuteur, qu'elle va éventuellement modifier.

Mais il faut aussi que l'effort nécessaire pour l'intégrer ne soit pas trop élevé : l'effort cognitif développé doit être proportionnel au traitement de l'information ; plus les efforts requis pour obtenir les effets sont élevés, et moins l'information est pertinente. Un exemple simple illustre cette règle du « moindre effort » comme condition de la pertinence : dans ces trois énoncés, « Judith a douze ans, Judith a plus de dix ans, Judith est deux fois moins âgée que le Musée d'Orsay », c'est, à l'évidence, le troisième le moins pertinent, car il demandera des efforts cognitifs importants pour pouvoir être intégré.

Ainsi, selon la théorie de la pertinence de Sperber et Wilson, un énoncé verbal, pour être jugé pertinent par un individu, doit remplir trois conditions, rappelées par Rachid Kandaroun : « 1. L'énoncé du locuteur doit être reconnu par le destinataire comme l'intention manifeste du locuteur de vouloir lui communiquer quelque chose (propriété de l'ostension) ; 2. L'énoncé doit activer chez le destinataire au moins une hypothèse contextuelle (il faut que le message ait un contenu significatif pour le destinataire). 3. L'énoncé sera d'autant plus pertinent que ses effets contextuels pour un destinataire donné (en termes d'enrichissement-

élargissement de l'environnement cognitif) sont importants et que l'effort du destinataire pour le traiter est moindre » [236].

Sans aller plus loin dans l'exploration de cette théorie, qui a une très grande portée, bien au-delà du champ de la pragmatique, relevons, avec Brigitte Simonnot, son influence dans les sciences de l'information, où elle a inspiré plusieurs chercheurs et enrichi la compréhension des mécanismes du jugement de pertinence des utilisateurs.

S'il convient de rester prudent dans l'application de cette théorie pragmatique de la pertinence, qui concerne avant tout la communication orale, à l'univers de la communication écrite, les notions d'effet et d'effort cognitifs paraissent néanmoins aisément transposables au contexte de la recherche d'information. Un document trouvé lors d'une recherche s'avérera pertinent sous ces deux conditions :

- dans la mesure où il aura des « *effets cognitifs positifs* » dans le contexte donné, c'est-à-dire s'il apporte des éléments nouveaux, adaptés au monde cognitif de l'individu et au contexte précis ; le critère de la nouveauté de l'information est, encore une fois, l'un des plus décisifs dans l'appréciation de la pertinence ;
- et dans la mesure où « *l'effort cognitif* » pour le comprendre, l'interpréter et l'intégrer ne sera pas trop élevé.

C'est bien ce rapport entre l'effort de traitement et l'effet cognitif qui détermine le jugement de pertinence : une information ne demandant aucun effort de traitement (par exemple parce qu'elle est déjà connue) ne sera pas pertinente, car elle n'aura aucun effet cognitif. À l'inverse, une information, présentant un caractère de nouveauté radicale, contraire à tout le système cognitif d'un individu, inassimilable ou demandant un effort cognitif trop important, ne sera pas non plus pertinente. La pertinence se tient toujours dans un entre-deux, entre effort et effet cognitifs, propre à chaque individu et difficilement modélisable.

Notes

141 ↑ <http://www.education.gouv.fr/cid51718/mene1011027c.html>

- 142 ↑ <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article218>
- 143 ↑ <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article96>
- 144 ↑ <http://www.c2i.education.fr/spip.php?article210>
- 145 ↑. Alain Rey (sous la dir. de), *Dictionnaire historique de la langue française. Tome 1*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2000, p. 942.
- 146 ↑. Définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/credibilite>
- 147 ↑. Edmond Ortigues, « Foi », *Dictionnaire de la philosophie. Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, 2006, p. 757-773.
- 148 ↑. *Ibid.*, p. 771.
- 149 ↑. Michela Marzano, *Le contrat de défiance*, Paris, B. Grasset, 2010, p. 175.
- 150 ↑. *Ibid.*, p. 300.
- 151 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », *art. cit.*, p. 15.
- 152 ↑. Monica Macedo-Rouet, Jean-François Rouet, *Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir*, *op. cit.*, p. 104.
- 153 ↑. Ziming Liu, Xiaobin Huang, « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study », *The International Information & Library Review*, juin 2005, vol. 37, n° 2, p. 99-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iilr.2005.05.004>
- 154 ↑. Soo Young Rieh, David R. Danielson, « Credibility: A Multidisciplinary Framework », *Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)*, 2007, vol. 41, p. 307-364. http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/rieh_ARIST2007.pdf
- 155 ↑. Monica Macedo-Rouet, Jean-François Rouet, *op. cit.*, p. 105.
- 156 ↑. Par exemple : « Comment définir la notion de crédibilité ? » : <http://www.melchior.fr/Comment-definir-la-notion-de-c.3751.0.html>
- 157 ↑. Par exemple : *Compte rendu du colloque tenu à la Cour de cassation le 20 octobre 2008 par Alessandro Bianco* : http://droit.univ-poitiers.fr/poitiers-roma/IMG/pdf/La_credibilite_1-2.pdf
- 158 ↑. Paul Ricœur, *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Paris, Éditions du Seuil, 2003.
- 159 ↑. Par exemple : M. Bénézech, « Vérité et mensonge : l'évaluation de la crédibilité en psychiatrie légale et en pratique judiciaire », *Annales Médico Psychologiques*, 2007, n° 165, p. 351-364 ; ou bien Philippe Jaffé, « Crédibilité et discernement », *Cahiers de la SFPL*, 1997, n° 2, Universités Rouen Le Havre.
- 160 ↑. Soo Young Rieh, David R. Danielson, « Credibility: A Multidisciplinary Framework », *art. cit.*, p. 4.
- 161 ↑. Martin Lessard, « IVI : Interruption Volontaire d'Information », *Zéro seconde*, 2010. : <http://zero seconde.blogspot.com/2010/01/ivi-interruption-volontaire-d.html>

- 162 ↑. B. J. Fogg, H. Tseng, « The elements of computer credibility », *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems*, 1999, p. 80-87; B. J. Fogg, *Persuasive technology: Using computers to change what we think and do*, San Francisco, Morgan Kaufmann, 2003.
- 163 ↑. Alain Rey (sous la dir. de), *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1, op. cit., p. 265.
- 164 ↑. Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, 1954, Folio, p. 123.
- 165 ↑. *Dictionnaire de la pensée politique. Hommes et idées*, Paris, Hatier, 1989, p. 48
- 166 ↑. Technorati : <http://technorati.com>
- 167 ↑. « L'autorité de Technorati est basée sur le nombre de blogs ayant effectué un lien vers un site web au cours des six derniers mois. Plus ce nombre est élevé, plus l'autorité du blog est grande ». *Technorati Authority and Rank*, 5 mai 2007 : <http://blog.technorati.com/2007/05/technorati-authority-and-rank.html>
- 168 ↑. Sur cette question, voir : Olivier Le Deuff, *Autorité et pertinence vs popularité et influence : réseaux sociaux sur internet et mutations institutionnelles*, 2006. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00122603/fr/
- 169 ↑. Professor emeritus Patrick Wilson, librarian and philosopher, dies at 75, 24 septembre 2003 : http://berkeley.edu/news/media/releases/2003/09/24_wilson.shtml
- 170 ↑. Patrick Wilson, *Second-hand knowledge: an inquiry into cognitive authority*, Westport CT, Greenwood Press, 1983.
- 171 ↑. Évelyne Broudoux, « Construction de l'autorité informationnelle sur le web. », In: R. Skare, N. W. Lund et A. Vårheim, *A Document (Re)turn: Contributions from a Research Field in Transition*, Frankfurt, Peter Lang, 2007. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/fr/
- 172 ↑. Brigitte Simonnot, « Évaluer l'information », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2007, vol. 44, n° 3, p. 213. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DOCSI_443_0210
- 173 ↑. « Only those who are deemed to "know what they are talking about" are recognized as cognitive authorities ». Soo Young Rieh, David R. Danielson, « Credibility: A Multidisciplinary Framework », art. cit., p. 5.
- 174 ↑. Soo Young Rieh, « Judgment of information quality and cognitive authority in the Web », *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2002, vol. 53, n° 2, p. 147. <http://doi.wiley.com/10.1002/asi.10017>
- 175 ↑. Soo Young Rieh, David R. Danielson, art. cit., p. 6.
- 176 ↑. Évelyne Broudoux, *Construction de l'autorité informationnelle sur le web*, op. cit., p. 5. <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/12/07/10/PDF/AutorInfo.pdf>
- 177 ↑. Régis Debray, *Dégagements*, Paris, Gallimard, 2010, p. 249.
- 178 ↑. Brigitte Simonnot, « Évaluer l'information », art. cit., p. 210-216.
- 179 ↑. Paul Otlet, *Traité de documentation : le livre sur le livre. Théorie et pratique*, Bruxelles, Éditions Mundaneum, 1934.

180 ↑. Sur les enjeux citoyens de cette question, voir notamment le dossier spécial de *Médiapart* coordonné par Christine Menzaghi, « Dossier information et citoyenneté », 5 mai 2010. <http://blogs.mediapart.fr/edition/societe-de-linformation-et-democratie/article/050510/dossier-information-et-citoyennete>

181 ↑. aqit se prononce « acuité ». L'aqit a fermé son site web <http://www.aqit.org> en 2010 et semble depuis en sommeil, du moins sur le web ; on trouve toujours une ancienne page Facebook à l'adresse : <http://www.facebook.com/pages/AQIT-Association-pour-la-Qualit%C3%A9-de-lInformaTion/16623847562?sk=info>

182 ↑. L'Appel des Assises du Journalisme, 13 mars 2007 : <http://apcp.unblog.fr/2007/03/13/lappel-des-assises-du-journalisme/>

183 ↑. « Mercredi 21 mai : Pour une Charte Qualité de l'Information », *Journalisme.com* : <http://www.journalisme.com/content/view/519/178/>

184 ↑. « Un Conseil de presse pour restaurer la confiance dans les médias », In *Europe Créative*, 23 mai 2011 <http://www.europecreative.eu/2011/05/23/un-conseil-de-presse-pour-restaurer-la-confiance-dans-les-medias/>

185 ↑. Blog de l'Association de Préfiguration d'un Conseil de Presse : <http://apcp.unblog.fr>

186 ↑. Assises internationales du journalisme. *Charte Qualité de l'Information*, 21 mai 2008, p. 2. http://www.alliance-journalistes.net/IMG/pdf/charte_qualite_info.pdf

187 ↑. Référence issue de l'ancien site (http://www.aqit.org/Les-criteres-de-qualite_a48.html), aujourd'hui disparu. On peut en retrouver une trace sur la Wayback Machine d'Internet Archive : http://web.archive.org/web/20080723180648/http://www.aqit.org/Le-chantier-criteres-de-qualite-_a48.html

188 ↑. Rami Harrathi, Sylvie C. Calabretto, « Un modèle de qualité de l'information », In: *EGC'2006*, Lille, 2006, p. 299-304. http://apmd.prism.uvsq.fr/public/Publications/Articles/Un%20modele%20de%20qualite%20de%20l%20information_Harrathi,%20Calabretto.pdf

189 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », *art. cit.*, p. 3.

190 ↑. Brigitte Simonnot, « Évaluer l'information », *art. cit.*, p. 212.

191 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », *art. cit.*

192 ↑. Brigitte Simonnot, « Évaluer l'information », *art. cit.*, p. 214.

193 ↑. Alexandre Serres, « Évaluation de l'information : le défi de la formation », *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2005, vol. 50, n° 6, p. 38. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>

194 ↑. Soo Young Rieh, « Judgment of information quality... », *art. cit.*, p. 145.

195 ↑. <http://home.comcast.net/~jennifersmls/ILS503/rstaylor.html>

196 ↑. http://ischool.syr.edu/taylor_temp/taylor_home.html

- 197 ↑. R. S. Taylor, *Value-added processes in information systems*, Norwood, NJ, Ablex Publishing, 1986.
- 198 ↑. Soo Young Rieh, « Judgment of information quality... », *art. cit.*, p. 147.
- 199 ↑. Soo Young Rieh, « Judgment of information quality... », *art. cit.*, p. 146.
- 200 ↑. Soo Young Rieh, David R. Danielson, « Credibility: A Multidisciplinary Framework », *art. cit.*, p. 5.
- 201 ↑. Par exemple : Alexandre Serres, *Évaluation de l'information sur internet*, Rennes, urfist de Rennes, 2002 (mise à jour le 12 octobre 2009). http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/evaluation_information_internet
- 202 ↑. Sur la qualité de l'information médicale, voir notamment le Net Scoring, *Critères de qualité de l'information de santé sur l'internet*, Rouen, Centrale Santé, 2001. <http://www.chu-rouen.fr/netscoring/>
- 203 ↑. Définition de la qualité selon le site Qualité online : <http://www.qualiteonline.com/glossaire-Q-202-def.html>
- 204 ↑. Rami Harrathi, Sylvie C. Calabretto, « Un modèle de qualité de l'information », *art. cit.*
- 205 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », *art. cit.*, p. 3.
- 206 ↑. <http://www.education.gouv.fr/cid51718/mene1011027c.html>
- 207 ↑. Alain Rey (sous la dir. de), *Dictionnaire historique de la langue française. Tome 2*, *op. cit.*, p. 2681-2682.
- 208 ↑. <http://www.cnrtl.fr/definition/pertinence>
- 209 ↑. Alain Rey (sous la dir. de), *op. cit.*, p. 2682.
- 210 ↑. Brigitte Simonnot, « La pertinence en sciences de l'information : des modèles, une théorie ? », In: Papy, Fabrice (sous la dir. de), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*, Paris, Hermès Lavoisier, 2008, p. 163.
- 211 ↑. Stefano Mizzaro, « Relevance: The whole history », *Journal of the American Society for Information Science*, 1997, vol. 48, n° 9, p. 810-832. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199709\)48:9%3C810::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-U](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199709)48:9%3C810::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-U)
- 212 ↑. Brigitte Simonnot, « De la pertinence à l'utilité en recherche d'information : le cas du Web », In: *Recherches récentes en Sciences de l'information - convergences et dynamiques, actes du colloque international MICS-LERASS 21-22 mars 2002, Toulouse*, Paris, adbs Éditions, 2002, p. 393-410. : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001410/fr/ ; et Brigitte Simonnot, « La pertinence en sciences de l'information : des modèles, une théorie ? », *op. cit.*
- 213 ↑. adbs. *Vocabulaire de la documentation*. http://www.adbs.fr/pertinence-18123.htm?RH=OUTILS_VOC
- 214 ↑. Stefano Mizzaro, « Relevance: The whole history », *art. cit.*
- 215 ↑. Brigitte Simonnot, « De la pertinence à l'utilité... », *op. cit.*

216 ↑. Sylvie Dalbin, « Instruments de recherche sur le Web. », In: *La Recherche d'information sur les réseaux. Cours INRIA, 30 septembre-4 octobre 2002, Le Bono (Morbihan)*, Paris, adbs Éditions, 2002. p. 11-70.

217 ↑. Sur la serendipité, voir notamment Ertzscheid O., Gallézot G., 2003, *Chercher faux et trouver juste, Sérendipité et recherche d'information*, Congrès de la sfsic, Bucarest.
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/documents/archives0/00/00/06/89/sic_00000689_02/sic_00000689.html

218 ↑. Brigitte Simonnot, « De la pertinence à l'utilité en recherche d'information : le cas du Web », *op. cit.*, p. 10.

219 ↑.<http://www.webrankinfo.com/google/produits.php>

220 ↑. Site personnel de Tefko Saracevic : <http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/>

221 ↑. Alfred Schutz, *Reflections on the problem of relevance*, New Haven, Yale University Press, 1970.

222 ↑. Tefko Saracevic, « The stratified model of information retrieval interaction: Extension and applications », *Proceedings of the American Society for Information Science*, 1997, n° 34, p. 313-327.

223 ↑. Saracevic, Tefko T. « Relevance: A review of the literature and a framework for thinking on the notion in information science. Part II: nature and manifestations of relevance ». *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 2007, vol. 58, n° 13, p. 1927.
<http://dx.doi.org/10.1002/asi.20682>

224 ↑. Brigitte Simonnot, « La pertinence en sciences de l'information : des modèles, une théorie ? », *op. cit.*, p. 166.

225 ↑. *Ibid*, p. 167.

226 ↑. Erica Cosijn, Peter Ingwersen, « Dimensions of relevance », *Information Processing and Management*, 2000, vol. 36, n° 4, p. 533-550.

227 ↑. Nous renvoyons une fois de plus le lecteur à la présentation complète de ces modèles par Brigitte Simonnot, « La pertinence en sciences de l'information : des modèles, une théorie ? », *op. cit.*

228 ↑. Brigitte Simonnot, « La pertinence en sciences de l'information... », *op. cit.*, p. 161.

229 ↑. Dan Sperber, Deirdre Wilson, *La pertinence : communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.

230 ↑. John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

231 ↑. Gwenolé Fortin. « L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives », *COMMposite*, 2007, vol. 1, p. 119.
<http://composite.org/index.php/revue/article/viewFile/46/26>

232 ↑. Dominique Maiguenau, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996, coll. « Mémo », n° 20, 94 p. Cité dans : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr4-2/Pertin.html>

233 ↑. Brigitte Simonnot, « De la pertinence à l'utilité... », *op. cit.*, p. 4.

234 ↑. Gwenolé Fortin, *art. cit.*

235 ↑. Francine Cloutier, « La clarté : pour qui ? ». *Recherches en rédaction professionnelle*, hiver 2001, vol. 1, n° 1, p. 4 <http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/cloutier.pdf>

236 ↑. Rachid Kandaroun, « Contraintes et ressources du modèle de la communication ostensive-inférentielle pour l'analyse des cours d'actions collectives et coopératives de travail », In: *Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»*, Toulouse, 1998, p. 108-112. S <http://www.ergonomie-self.org/media/media30389.pdf>

Chapitre 5 : Pratiques

Sur la notion de pratique informationnelle

La thématique des pratiques informationnelles ne cesse de prendre de l'importance dans plusieurs champs de recherche, comme l'ont montré Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene, dans leur étude sur l'évolution des modèles d'analyse de l'accès à l'information [237]. À partir d'une analyse approfondie de la littérature spécialisée sur la question, ils rendent compte de la diversité des modèles et surtout de leurs évolutions croisées en sciences de l'information et en sciences de la gestion. En sciences de l'information, où la majorité des travaux était consacrée plutôt à l'étude des processus d'information et où l'intérêt pour les pratiques informationnelles est relativement récent, l'évolution globale des modèles peut se résumer par la formule « *des processus aux pratiques* » ; alors qu'en sciences de la gestion, où l'intérêt pour les pratiques, plus ancien, conduirait aujourd'hui à une meilleure prise en compte des processus d'information, la formule de l'évolution serait, à l'inverse, des « *pratiques aux processus* ».

Nous reprendrons la définition des pratiques informationnelles donnée par Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene : les pratiques informationnelles désignent « *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 habilités informationnelles sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, et de traitement de l'information* » [238].

Quelle que soit la diversité des disciplines (sciences de l'information, sciences de la gestion, psychologie cognitive), des champs de recherche

concernés et des approches théoriques, une nouvelle perspective commune semble l'emporter aujourd'hui : il s'agit de comprendre « *ce que font les individus, notamment en contexte professionnel, et comment ils le font* » [239].

Comment s'opère, au quotidien, cette mobilisation des dispositifs, des informations, des compétences, des représentations symboliques, etc. dans les multiples tâches informationnelles ? De quelle manière interviennent également les normes et règles du groupe, de l'organisation ou de la profession, quel est leur impact sur les pratiques informationnelles des individus ? L'idée d'une connaissance située socialement fait partie des postulats théoriques de ces nouvelles approches orientées sur les pratiques informationnelles.

Notre propos ici n'est pas de présenter ces modèles ou de mener une réflexion théorique sur ces approches, très bien analysées par Chaudiron et Ihadjadene. Il s'agit plutôt de faire nôtre ce nouveau paradigme des pratiques informationnelles et de se poser les questions suivantes : comment font les usagers pour chercher et évaluer l'information ? Selon quels critères de jugement, quelles normes, quelles modalités, quelles étapes procèdent-ils à l'évaluation et à la validation des informations trouvées sur le web ? Les questions sont multiples et complexes : l'observation des pratiques informationnelles pose non seulement des problèmes théoriques et épistémologiques (comme tout nouveau paradigme de recherche), mais soulève de redoutables problèmes pratiques et méthodologiques, exacerbés dans le cas de la thématique de l'évaluation de l'information. Car les opérations de filtrage, d'évaluation et de validation des ressources et des informations par les usagers mobilisent un nombre particulièrement élevé de facteurs de tous ordres, certainement plus complexes encore que la recherche d'information proprement dite. En analysant quelques-unes des études et synthèses publiées sur le sujet, nous avons été frappés, d'une part par la multiplicité des facteurs à observer (depuis la description des dispositifs techniques jusqu'aux représentations symboliques des individus sur la crédibilité, l'autorité, en passant par le type de public, le contexte, la tâche, le domaine et surtout le nombre des critères de jugement), d'autre part par le très grand nombre de variables, de croisements de ces facteurs,

intervenant dans les pratiques informationnelles de l'évaluation de l'information. Il est donc particulièrement difficile d'étudier, d'analyser et surtout de modéliser les pratiques informationnelles dans ce domaine, tant l'hétérogénéité et le nombre de facteurs à prendre en compte défient les recherches. Par exemple, la liste des critères de validation, formels comme informels, est particulièrement longue, comme nous le verrons plus loin. À chacun ses pratiques d'évaluation, pourrait-on dire.

À partir de lectures de différents travaux et de synthèses de la littérature, ce chapitre vise surtout à montrer la diversité des facteurs, l'hétérogénéité des variables de l'évaluation, à souligner la complexité des pratiques informationnelles et, au-delà, de la thématique de l'évaluation de l'information.

Repères sur la littérature

Des recherches de plus en plus nombreuses ont été menées, depuis une quinzaine d'années, sur l'évaluation de l'information, pour observer et comprendre les nouvelles modalités de la sélection des ressources par les usagers, les mécanismes de la confiance sur le web, la variabilité des critères d'évaluation, mais aussi pour réfléchir à l'acuité des enjeux de cette question, ou pour proposer des méthodologies possibles. Un riche corpus de travaux et de textes existe aujourd'hui, pour l'essentiel produit par les chercheurs anglo-saxons.

Dans l'ensemble foisonnant de la littérature et de la recherche consacrées à cette thématique, il est possible de distinguer quatre orientations dominantes : sociopolitique, didactique, théorique et sociologique.

La première serait de nature *axiologique*, ou *sociopolitique*, et englobe toutes les réflexions sur les enjeux, les risques, les questions posées par les infopollutions, par les nouveaux défis de l'évaluation, par la nécessité de la formation, etc. Pour notre part, nous n'avons pas vraiment abordé ici cet axe essentiel (sauf de manière partielle dans

l'introduction), recouvrant une littérature très diversifiée, multidisciplinaire, et qui mériterait une étude spécifique.

Le deuxième axe, que l'on pourrait appeler *méthodologique* ou *didactique* [240], traverse une partie de la littérature scientifique, mais concerne surtout la majorité des travaux et réalisations pédagogiques et professionnels : il comprend la question des méthodologies et des démarches de l'évaluation des ressources, notamment à partir de grilles de critères formalisés, soigneusement choisis et adaptés, ainsi que la didactique de l'évaluation de l'information, en cours d'émergence. Domaine très vaste et d'une grande productivité, si l'on considère le nombre de grilles, de méthodologies et de travaux pédagogiques sur l'évaluation de l'information, notamment dans l'enseignement secondaire. Mais nous n'avons pas approfondi non plus cette dimension, évoquée seulement dans la conclusion. En effet, il ne s'agissait pas pour nous de savoir *comment il faudrait* évaluer l'information (ou comment former les élèves et les étudiants) mais plutôt *comment le font réellement* les usagers.

La troisième orientation de recherche pourrait être qualifiée de *théorique*, car elle comprend les travaux sur les notions, les concepts, les modèles théoriques liés à (ou mobilisés par) l'évaluation de l'information : les notions de pertinence, d'autorité, de crédibilité, de véracité, de qualité de l'information, de source, etc. Cette orientation a toujours suscité une production conséquente, notamment dans le champ des sciences de l'information, mais aussi dans bien d'autres champs, comme nous venons de le voir. Et ce, en toute logique, puisqu'il s'agit d'une orientation fondamentale de la recherche et de la réflexion sur l'évaluation, que de vouloir définir, caractériser, problématiser ces notions complexes. Nous y avons modestement participé dans le chapitre 4.

Enfin la quatrième orientation, que nous qualifierons de *sociologique*, concerne l'étude des pratiques informationnelles des usagers, en matière de sélection, évaluation, validation des ressources. Lors d'une recherche d'information sur le web, comment les individus décident-ils de choisir tel ou tel site web, d'accorder leur confiance à telle ou telle source, de croire ou non à la véracité de telle ou telle information ? Comment font-ils pour évaluer l'information ? Selon quelles modalités,

quels critères, quelles normes, quelles méthodes ? Compte tenu de leur importance et de l'acuité des enjeux, ces questions ont suscité, depuis une quinzaine d'années, un nombre croissant de travaux et d'études de toutes sortes. C'est à cette dernière littérature que nous nous intéresserons dans ce chapitre.

Trois remarques préalables s'imposent, sur la richesse, l'origine et la nature de ces travaux. L'exhaustivité, dans le recensement et l'analyse, est devenue, là comme ailleurs, presque hors d'atteinte, compte tenu du nombre de travaux : pour exemple, la bibliographie de la méta-étude *Users' trust in informations resources in the Web environment* ne comporte pas moins de 225 références, dont la très grande majorité porte sur des études d'usages et de pratiques informationnelles. Sans pouvoir fournir de comparaisons et de chiffres précis, il semble bien que c'est l'approche des pratiques informationnelles de l'évaluation qui constitue la plus grande partie de la littérature sur le sujet, signe de la montée en force de l'observation des usagers dans les recherches telle qu'elle est relevée par Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene.

Ensuite, il faut noter que ces travaux et ces études sont, dans leur immense majorité, publiés en anglais et généralement d'origine anglo-saxonne (États-Unis et Grande-Bretagne notamment). La part des études francophones, notamment françaises, y est très réduite, signe d'une indéniable faiblesse de la recherche française dans ce domaine.

Enfin, conformément à la tradition anglo-saxonne, la plupart de ces travaux sont des études empiriques, centrées sur l'observation, parfois très fine, des pratiques d'évaluation d'un groupe ou d'une catégorie précise d'usagers : étudiants, enseignants, chômeurs, personnes en recherche de logement, médecins...

Ne pouvant nous-mêmes dresser un état des lieux complet de ces recherches, nous nous sommes appuyés sur un certain nombre de synthèses existantes, comme celles de Soo Young Rieh, Brigitte Simonnot, Jean-François Rouet et Monica Macedo-Rouet, Reijo Savolainen et surtout sur le rapport de synthèse *Users' trust in informations resources in the Web environment*, qui offre l'immense avantage de fournir une revue de littérature très complète, ainsi que sur quelques études spécifiques.

Les facteurs de la confiance

Quelles sont les modalités de la confiance des usagers sur le web, les facteurs susceptibles d'influencer les jugements de crédibilité ? La question est au cœur de la récente « méta-étude » britannique, que nous avons déjà citée au chapitre 3, intitulée *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report* [241]. Le rapport a été réalisé par des chercheurs de la Northumbria University, à Newcastle en Grande-Bretagne, et il a été mis en ligne en avril 2010. L'étude, financée par le JISC, porte sur la question cruciale de la confiance sur le web. Elle visait les trois objectifs suivants :

- 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 ;
- évaluer les solutions à approfondir pour la maîtrise de l'information, notamment chercher à savoir s'il existe un lien entre le renforcement de la confiance dans les ressources d'information académique et le développement de la maîtrise de l'information ;
- enfin chercher à comprendre les mécanismes d'influence des perceptions de la confiance sur les comportements des usagers.

Des objectifs ambitieux, qui concernent au premier chef les bibliothèques (auxquelles s'adresse en priorité ce rapport), mais qui touchent aussi directement notre sujet : mieux comprendre les pratiques, notamment du monde universitaire, en matière d'évaluation de l'information.

L'étude a été réalisée en deux phases : une revue systématique de la littérature publiée et la consultation d'une communauté d'usagers et de fournisseurs d'informations. La revue de littérature est intéressante à plus d'un titre, car au-delà de la synthèse des résultats, elle atteste la richesse des travaux, dont nous faisons état plus haut. Deux

personnes engagées pour le projet ont d'abord mené une recherche bibliographique systématique de plusieurs mois et organisé un corpus de références, autour de trois axes complémentaires : les modalités de la confiance des usagers dans les ressources du web, les moyens utilisés par les fournisseurs d'information pour susciter cette confiance, et l'attractivité et la faisabilité des systèmes de certification, permettant de garantir l'authenticité et la provenance des ressources électroniques pour les usagers. Les auteurs indiquent que cette recherche bibliographique a abouti d'abord à un corpus de plus de 400 références, issues à la fois des sciences de l'information et de la psychologie cognitive, corpus à partir duquel ont été sélectionnées les 225 références figurant dans la bibliographie.

La recherche déborde le seul cadre des pratiques de recherche documentaire des étudiants dans le cadre universitaire, et englobe de nombreux travaux menés sur l'évaluation de l'information dans les domaines de la santé en ligne, du commerce électronique et de la confiance dans les ressources du web en général. Elle nous donne des indications très intéressantes sur les facteurs qui jouent sur cette confiance des usagers, sur les nombreux éléments qui vont conditionner plus ou moins fortement les choix faits lors d'une recherche, d'accorder, ou non, sa confiance à un site.

Selon les auteurs, ces questions ont suscité finalement assez peu d'études spécifiques, du moins en sciences de l'information, contrastant avec les sciences de la gestion et le domaine du commerce électronique, où les modalités de la confiance des usagers ont fait l'objet de nombreuses recherches. Les enjeux ne sont certes pas les mêmes et l'on comprend l'intérêt des entreprises et des organisations à mieux cerner les composants de la crédibilité en la matière. Cette nécessité de comprendre les ressorts de la confiance, pour permettre le développement de l'e-commerce, était déjà affirmée dans un rapport de 1999, du Studio Archetype / Sapient and Cheskin Research [242], qui avait identifié six composants-clés de la confiance sur un site commercial : la présence de symboles d'homologation (comme VeriSign, Visa, etc.), permettant de rassurer l'utilisateur sur la sécurité ; la marque elle-même et sa réputation ; la facilité de navigation ; la clarté

du processus de réalisation des commandes ; la présentation du site et la technologie.

L'un des principaux apports de cette synthèse du JISC tient sans aucun doute à l'identification précise des multiples « *facteurs de la confiance* », regroupés en trois grandes catégories : les facteurs *externes, internes et liés à l'état cognitif des usagers*. Nous les présentons sous forme de tableaux récapitulatifs, avant de les commenter. Dans le rapport, les auteurs indiquent, pour chacun de ces facteurs, les références des textes qui les ont mis en exergue, références que nous ne reprenons pas ici pour ne pas alourdir inutilement la présentation. Précisons enfin que nous n'avons pu déterminer si l'ordre de présentation (scrupuleusement respecté ici) des facteurs est aléatoire ou indicateur d'une quelconque hiérarchie.

Les facteurs « externes »

Les auteurs du rapport entendent par là tous les éléments liés à la fois à la source, au dispositif sociotechnique ou à la présentation des sites web, ce que nous pourrions appeler les « signes extérieurs de crédibilité », intervenant dans la construction de la confiance de l'utilisateur.

Fig. 17 : Facteurs externes intervenant dans la confiance des usagers

Caractère payant ou gratuit de l'information (réticences des étudiants à payer l'information)
Présence de symboles de validation, comme le HONCode ou TRUSTe
Systèmes d'évaluation de la crédibilité, contrôlés institutionnellement (pouvant utiliser l'autorité, l'actualité, l'objectivité, etc., pour évaluer)
Bases de données pré-filtrées (JSTOR, ERIC...)
Labels PICS certifiant l'honnêteté du site
Signature électronique, garantissant l'authenticité de l'auteur et de l'information
Recommandations des autres : évaluations par les pairs sur eBay, Amazon, revues en <i>peer-review</i> , recommandations de lecteurs, communautés en ligne de filtrage collectif des recommandations
Systèmes de classement (<i>rankings</i>)
Crédibilité hors ligne (sites ayant une forte crédibilité hors ligne, information basée sur des sources imprimées respectées)
Présentation du site et du fournisseur (mention explicite de responsabilité du site)
Facilité d'utilisation du site

Source : *Users' trust in information resources in the Web environment : a status report*, p. 6-7

Ces onze facteurs externes, invoqués par les usagers pour juger du degré de crédibilité d'un site web, appellent plusieurs remarques.

Relevons tout d'abord la diversité, la pluralité des marques extérieures de la confiance sur le web : le premier jugement de confiance des usagers, élaboré sur la base d'indices visuels, entremêle sans surprise, des facteurs techniques, sociaux, documentaires et institutionnels. Là comme ailleurs, nous sommes face à des « *hybrides sociotechniques* », selon l'expression de Bruno Latour [243], qu'il importe de tenter de démêler. La confiance, face à un dispositif aussi complexe que le web, ne peut être qu'un mixte de nombreux éléments.

Parmi ces éléments sociotechniques, notons le rôle-clé et la place (quatre éléments sur onze) des systèmes de certification, de garantie et de sécurité : qu'il s'agisse du label de qualité des sites de santé HONCode [244], du label de protection des données personnelles

TRUSTe [245], des labels PICS [246] certifiant l'honnêteté d'un site ou de la signature électronique, l'on voit ici, sans surprise, toute l'importance du champ de la certification et de la sécurité informatique dans la problématique de la confiance. Si celle-ci ne peut se réduire à ces labels, et si l'évaluation de l'information ne saurait, en aucun cas, se limiter à de simples outils ou procédures techniques, elle ne peut, à l'inverse, mépriser le rôle des outils et des labels. Il faut d'ailleurs distinguer nettement entre ces éléments. Les labels de validation commencent à jouer un rôle de plus en plus important, notamment dans les deux secteurs-clés de la santé (HONCode) et du commerce en ligne (TRUSTe), même s'ils restent insuffisamment connus du grand public.

Un autre facteur externe vient renforcer la dimension sociotechnique de la confiance : les divers modes de classement des résultats. Le rapport du JISC fait référence ici à différents travaux, portant :

- sur le rôle des systèmes de *ranking* des moteurs de recherche (le *Page Rank* de Google) dans la pertinence des résultats ;
- sur l'amélioration de ces modes de classement ;
- sur les problèmes posés par le *peer-reviewing* ;
- ou encore sur le rôle des métadonnées professionnelles.

Il semble s'éloigner ici des pratiques informationnelles des usagers *stricto sensu*. Que les *rankings* de toutes sortes participent à l'évaluation de la crédibilité et au jugement de confiance des usagers n'est guère contestable, mais les études citées semblent porter sur les dispositifs de classement eux-mêmes, plutôt que sur leur perception par les usagers et leur rôle dans l'élaboration de la confiance.

Autre observation : le caractère éminemment social de l'évaluation de l'information, avec la référence qui est faite aux différents systèmes de recommandation, non sans une certaine confusion d'ailleurs entre ces systèmes. En effet, peut-on mettre sur le même plan les systèmes d'évaluation des revues scientifiques en *peer-review*, les systèmes automatiques de filtrage et de recommandation utilisés par les sites commerciaux et les recommandations sur les réseaux sociaux ? Le

rapport de synthèse du JISC ne donne pas plus de détails sur ce « *facteur externe* » de la recommandation.

D'autres facteurs sont intéressants à relever, car ils attestent le poids, toujours fort, des sources traditionnelles, institutionnelles et validées : ainsi les références aux bases de données « pré-filtrées », aux systèmes institutionnels d'évaluation, à la réputation hors ligne d'un site web ; ou encore l'importance accordée à la présentation du site et du fournisseur, à l'indication explicite de la propriété du site.

Mais ces facteurs externes de confiance, relevés dans différents travaux, ne contredisent-ils pas une tendance lourde, confirmée chez les jeunes, et que l'on pourrait appeler leur « relativisme informationnel » ? Par exemple, le crédit accordé à la réputation hors ligne d'un site, ou bien le surcroît de crédibilité attribué à une source imprimée, semble contradictoire avec les résultats d'autres recherches, signalées dans le même rapport du JISC, établissant que les jeunes « *avaient tendance à considérer toutes les informations imprimées / électroniques comme étant d'autorité égale* » [247]. De son côté, le rapport sur la « génération Google » 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. On peut trouver d'innombrables signes de ce relativisme informationnel des jeunes, mettant toutes les sources sur le même plan, non seulement dans d'autres études, mais surtout dans l'observation quotidienne, empirique, de leurs pratiques. Encore faudrait-il préciser de quels jeunes, de quel âge, de quel niveau, dans quel contexte il s'agit, dans la mise en regard de ces facteurs apparemment contradictoires.

Un autre élément peut être relevé chez les usagers, notamment étudiants, qui semblent accorder leur confiance à des sources d'information gratuite plutôt que payante. La préférence pour la gratuité de l'information chez les jeunes n'est pas une surprise, comme nous l'avons vu au chapitre 1 ; la transformation de cette gratuité en critère de confiance, en revanche, est un élément surprenant, s'il était avéré. Le rapport du JISC ne donne pas plus d'explications sur ce point et laisse entendre seulement que les étudiants « *n'aiment pas trop payer*

l'information ». Ils feraient plus confiance, d'une part aux normes formelles de certification et de validation, aux sites web institutionnels, aux bases de données préfiltrées, etc., d'autre part aux sources d'information gratuite.

Tous ces éléments, plus ou moins contradictoires, constituent, à nos yeux, un tableau réaliste des pratiques informationnelles de l'évaluation de l'information, qui échappent aux approches simplificatrices.

Enfin, il faut relever un facteur externe de confiance très important dans les pratiques informationnelles : la facilité d'utilisation d'un site. Relevée dans sept études différentes par les auteurs du rapport, « l'utilisabilité » d'un site web constitue ainsi, non seulement l'une des raisons principales de l'utilisation d'un site, comme nous l'avons vu avec l'étude sur les étudiants américains et Wikipédia, mais une marque de crédibilité, susceptible de gagner la confiance des jeunes et des usagers. Ce qui, là encore, pose question sur la « confusion informationnelle », dans laquelle sont plongés beaucoup de jeunes internautes qui mélangent facilité d'usage et crédibilité du contenu.

En dépit d'un manque partiel d'explications, de certaines imprécisions et du caractère parfois trop général de certains éléments, cette liste des « *facteurs externes* » de la confiance des usagers, élaborée par les chercheurs britanniques, présente un grand intérêt : celui de souligner la diversité, l'imbrication et les contradictions des composants externes de l'évaluation de l'information.

Les facteurs « internes »

Le deuxième groupe de facteurs intervenant dans la construction de la confiance des usagers comprend tous les facteurs liés aux contenus mêmes des ressources et à leurs sources et non plus aux dispositifs externes. En voici la liste, résumée sous la forme d'un tableau.

Fig. 18 : Facteurs internes intervenant dans la confiance des usagers

Exactitude, absence d'erreurs et vérifiabilité
Autorité, réputation de la source
Objectivité, faits plutôt que les opinions
Actualité, mise à jour du site, des informations
Couverture, intelligibilité en profondeur
Présentation et format, qualité d'écriture, de structure
Affiliations de la source ou du site (retracée par des outils comme Whois, Traceroute, Nslookup)
Motivations de la source, raisons de publication d'une information
Citations, inclusion de références
Type d'objet documentaire (revue, blog...)

Source : *Users' trust in information resources in the Web environment : a status report*, p. 10

Comme le soulignent eux-mêmes les auteurs du rapport, la plupart de ces facteurs internes ont un caractère d'auto-évidence [248]. En effet, selon différentes études, les usagers accordent davantage leur confiance à des ressources provenant de sources faisant autorité, à des informations actualisées, exactes, objectives et bien présentées. Mais comment décrire plus précisément les modalités de ces facteurs dans les pratiques informationnelles ? Nous butons ici sur le caractère problématique, tautologique, des facteurs de confiance. Ainsi le rapport cite deux études (Stanford *et al.* 2002 et Liu 2004) établissant notamment que les étudiants font davantage confiance aux informations proposées par des organisations connues et respectées. Mais nous touchons là une des limites de ce genre de « méta-étude », voulant synthétiser un trop grand nombre de travaux de recherche ; car le rapport ne précise pas les modalités, le contexte ou les publics observés dans ces travaux et n'apporte pas vraiment de réponse à la mise en œuvre concrète de l'évaluation de la crédibilité.

Cette liste de facteurs internes appelle une remarque critique sur leur catégorisation, car certains d'entre eux auraient pu tout aussi bien

être regroupés avec les facteurs « externes ». Ainsi, l'affiliation de la source et sa traçabilité, avec des outils d'identification des noms de domaines (comme Whois, Traceroute, Nslookup, ShowIP, ou d'autres) ne nous paraît pas vraiment ressortir de signes « internes », propres au contenu des ressources, mais plutôt du dispositif sociotechnique plus large dans lequel s'insèrent ces ressources.

De même, jusqu'à quel point le type d'objet documentaire évalué (un blog personnel, un site institutionnel, une revue...) fait-il partie des « signes internes » de la confiance ? Autre facteur, dont le caractère interne ou externe est discutable : la présentation, le format, le look des sites web. Auxquels les auteurs ajoutent la qualité d'écriture, qui aurait pu être séparée des critères de présentation. Le problème vient sans doute d'une définition insuffisante des critères qui fondent le caractère externe ou interne de ces éléments de confiance.

Revenons aux facteurs eux-mêmes.

La présentation et le format des ressources jouent un rôle très important, notamment chez les jeunes. Citant plusieurs études, notamment celles de Liu, les auteurs rappellent par exemple que les étudiants et les jeunes en général sont particulièrement sensibles à ce que Liu appelle la « *crédibilité de surface* », c'est-à-dire tous les signes extérieurs propres à l'apparence, au format, au graphisme des sites. Ainsi les internautes de la « génération Google » évaluent en général beaucoup plus favorablement les sites proposant du graphisme et du multimédia. De même, les étudiants se fient d'abord, dans leur évaluation, à l'apparence des sites, à leur « *look académique* » notamment. Dans l'opération cognitive complexe qu'est l'élaboration d'un jugement de crédibilité, intervient toujours un dosage variable entre les facteurs liés à la présentation de l'information et les qualités internes de celle-ci. Aspects affectifs et cognitifs de la recherche d'information s'opposent ici, comme le rappellent les auteurs du rapport, en citant les travaux de Kulthau.

Enfin, à propos du type d'objet documentaire, les auteurs indiquent que leur propre étude auprès d'une communauté d'utilisateurs a souligné le rôle-clé du statut de l'auteur d'un blog personnel dans l'évaluation de son autorité, notamment le fait qu'il ait déjà publié dans une revue *peer-reviewed*.

Les facteurs « cognitifs »

Le troisième ensemble des facteurs de la confiance englobe tous les éléments liés à « *l'état cognitif de l'utilisateur* ». On ne discutera pas trop la pertinence de ce terme d'« état cognitif », employé ici dans une acception vraiment très large, qui regroupe aussi bien les profils proprement cognitifs, certaines modalités du besoin d'information, mais aussi les compétences de l'utilisateur, sa disponibilité, ses opinions ou sa vision générale du monde. Un ensemble de facteurs assez disparates, qui n'ont pas forcément tous un rapport avec la cognition, mais dont le regroupement paraîtra plus cohérent, si l'on veut bien lui préférer le terme d'utilisateur. Car il s'agit en réalité des facteurs de confiance liés à l'utilisateur lui-même, notamment dans ses dimensions cognitives.

Fig. 19 : Facteurs cognitifs, intervenant dans la confiance des usagers

Besoin de clôture
Besoin cognitif
Empressement dans l'exploration
Motivation ou disposition à croire, intrinsèque ou extrinsèque
Objectif
Connaissances antérieures
Temps disponible
Capacité
Expérience passée avec le site et succès dans son utilisation
Expérience passée avec un auteur ou son institution
Propension à la confiance
Confiance dans la technologie
Propension au risque
Foi en l'humanité
Suspicion envers l'humanité
Anxiété devant internet

Source : *Users' trust in information resources in the Web environment : a status report*, p. 12

Les deux premiers facteurs cognitifs jouent un rôle essentiel dans toute recherche d'information.

Notion issue de la psychologie de la motivation et établie par Kruglanski et Webster [249], le « besoin de clôture » (cognitive), traduction de *need for closure*, est défini « comme le désir d'une réponse définitive et sans ambiguïté à une question afin d'en finir et d'être soulagé de la crainte de la non-réponse » [250]. Il désigne ici des comportements informationnels de différents ordres (intellectuel, cognitif, pratique...), réunis par le refus commun d'approfondir une recherche d'information : soit en évitant l'incertitude inévitable engendrée par un

trop-plein d'informations, soit en rejetant des informations contradictoires, heurtant ses opinions. Mais le « besoin de clôture » englobe également un comportement très courant aujourd'hui, notamment chez les jeunes, qui préfèrent la quantité (des résultats) à la qualité, comme l'avait montré une étude de 2003 de Metzger [251]. Nous ne sommes plus ici dans le registre d'un manque d'ouverture d'esprit ou d'une peur de l'incertitude, mais plutôt dans le souci d'investissement minimal en temps et en énergie dans une recherche d'information ; attitude très répandue, compréhensible et qui se trouve renforcée dans les pratiques informationnelles courantes par l'usage dominant de Google. Nul doute que ce facteur de « clôture informationnelle » pèse beaucoup dans les modalités du jugement de crédibilité des usagers.

L'autre facteur, évoqué par plusieurs études, est le symétrique du premier puisqu'il s'agit du « besoin cognitif » (*need of cognition*) évoquant ici la thématique centrale, largement étudiée en sciences de l'information, du besoin d'information. Les études, rapportées par les chercheurs du JISC, rappellent toutes cette évidence du 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. À l'inverse, si le besoin d'information est peu élevé, l'attention se portera plutôt sur les détails périphériques d'un site, sur son attractivité.

Selon la théorie cognitive de la motivation, rappelée par les chercheurs Rania El Bilani, Pascale Montpied et Jean-François Le Maréchal : « *Le besoin de clôture est induit par une situation qui déstabilise les besoins psychologiques fondamentaux de l'individu, et qui le pousse à réagir dans le sens d'une protection du moi, puisque son besoin de self-estime est mis en danger par la compétition, la pression du temps, la pénalisation ou la survalorisation notamment. Le besoin cognitif, en revanche, est mû par ces besoins qui sont le fondement du goût à comprendre et à apprendre de la situation* » [252]. Ces deux besoins psychologiques contradictoires constituent donc des facteurs cognitifs de premier plan, encadrant et conditionnant fortement les pratiques de recherche et d'évaluation de l'information des individus.

Les auteurs du rapport du JISC insistent également sur un autre facteur cognitif : l'objectif (*purpose*) de la recherche. De très nombreuses études ont souligné l'importance de ce facteur, qui se caractérise notamment par l'articulation étroite entre le contexte et la nature de la tâche à accomplir. Les critères de crédibilité utilisés par les usagers varient beaucoup selon ces éléments ; ainsi, selon plusieurs études sur les pratiques des étudiants, ceux-ci distinguent nettement entre le web académique et le web social, entre les recherches d'information pour les études et pour les loisirs, et ils utilisent des critères d'évaluation des sites très différents selon le contexte. Il existe, de toute évidence, un lien direct entre la perception de l'importance de la tâche (préparer un dossier ou rechercher un renseignement pratique) et l'importance attachée au degré de crédibilité. Deux éléments s'imbriquent étroitement ici, mis en évidence par plusieurs études citées : la nature de la tâche, selon qu'elle implique ou non la comparaison de plusieurs sources différentes, et la nature du thème, selon son degré de controverse.

Mais si les études (et le sens commun) attestent cette adaptation naturelle des critères de crédibilité au contexte de recherche par les étudiants, les pratiques étudiantes n'échappent pas cependant à la critique, formulée notamment au sein de la communauté d'utilisateurs consultée par les chercheurs du JISC. Ceux-ci soulignent en effet une tendance répandue chez les étudiants qui, se fondant sur les seuls conseils de lecture des enseignants, ne lisent seulement que les « morceaux choisis » (*the right bits*), c'est-à-dire les lectures obligées, utilitaires. Les étudiants se satisfont ainsi d'informations « prédigérées » plutôt que de chercher à les mettre en contexte, et les auteurs du JISC pointent, après beaucoup d'autres, un certain appauvrissement cognitif dans la recherche d'information, illustré et exacerbé par les systèmes de questions-réponses, de type Yahoo!Answers, qui induisent une vision morcelée, éclatée, du savoir. Mais ceci est une autre question...

Parmi les autres facteurs cognitifs intervenant dans la confiance des usagers, passons rapidement sur le temps disponible (sauf pour relever la tendance générale à la procrastination chez les étudiants, les conduisant à des recherches « juste à temps », manquant alors de

temps pour l'approfondissement nécessaire), sur les connaissances antérieures des usagers (sur le thème ou en général), ou sur l'expérience passée d'un site ou d'un auteur ; et arrêtons-nous plutôt sur un facteur essentiel, les compétences, ou capacités (*abilities*). Le rapport de synthèse du JISC relève ici quatre points importants dans les différentes études analysées :

- la surestimation, par les étudiants, de leurs compétences informationnelles et numériques, tendance que nous avons largement évoquée plus haut, et qui se trouve une fois de plus confirmée par d'autres études. Les auteurs soulignent ainsi l'écart entre les compétences déclarées et réelles, et pointent le risque d'une altération des capacités critiques des étudiants, du fait de leurs pratiques et de leurs représentations d'internet ;
- le relativisme concernant l'autorité des sources, que nous avons également évoqué : plusieurs recherches, dès 1999, ont montré un certain relativisme informationnel des étudiants, surtout de premier cycle, mettant à égalité toutes les sources, qu'elles soient propres à internet ou au monde de l'imprimé, qu'elles soient validées ou non. Notons sur ce point que le rapport du JISC et les études citées restent eux-mêmes dans une approche quelque peu dichotomique et simpliste, opposant sources imprimées, parées de toutes les vertus de la crédibilité, et sources internet, a priori suspectes. Si le relativisme des sources est certainement incontestable chez les jeunes étudiants, il ne devrait plus être analysé sous le seul prisme de cette opposition binaire, mais bien sûr la nature, l'origine, le contenu des sources elles-mêmes, qu'elles soient imprimées ou électroniques ;
- si les jeunes étudiants accordent majoritairement et trop facilement leur confiance dans les ressources d'internet, cette naïveté postulée serait moins forte dans le domaine de la santé où, selon une étude de Hembroff de 2006, un quart au moins des étudiants restent méfiants sur la crédibilité d'internet comme source d'information dans le domaine médical ;
- enfin, le quatrième point relevé par les chercheurs rejoint une variable dont nous avons déjà beaucoup parlé : le rôle essentiel de

l'âge et du niveau d'étude, dans la perception de la crédibilité. Le rapport souligne ici les nombreuses différences entre étudiants de premier cycle et étudiants avancés (*undergraduate* et *postgraduate*), dans les pratiques informationnelles, qu'il s'agisse de l'utilisation de Wikipédia, des bases de données. Nous y revenons plus loin.

Le modèle de McKnight et Kacmar

Parmi les références des études ayant mentionné l'un ou l'autre des facteurs cognitifs, une étude occupe une place importante, étant citée à sept reprises : celle de McKnight et Kacmar [253], publiée en 2006. Dans une étude empirique menée sur la construction de la crédibilité chez les usagers, à propos des sites de commerce électronique et de conseil, ces deux chercheurs accordent une place essentielle aux facteurs cognitifs des usagers, liés aux représentations du monde, de la technologie, aux attitudes de plus ou moins grande confiance. Ils distinguent notamment deux grands ensembles de facteurs :

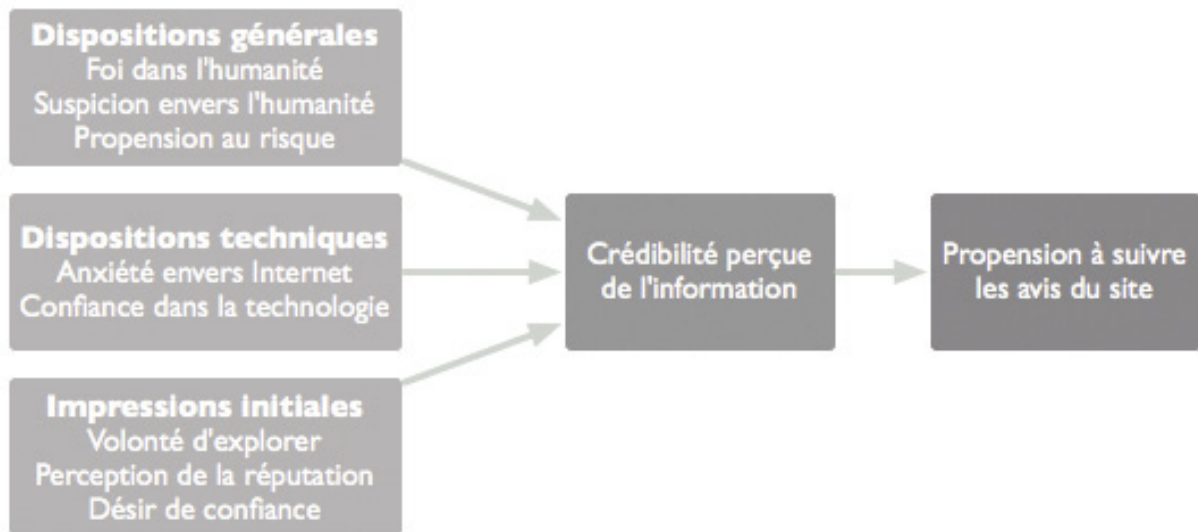
- d'une part, les dispositions de l'utilisateur dans ses rapports au monde et à la technique, qui vont contribuer à former ce qu'ils appellent la « *crédibilité initiale de l'information* » : les *dispositions générales* comprennent la méfiance ou la confiance dans le genre humain et la propension au risque ; et les dispositions face à la technique, la confiance dans la technologie ou l'anxiété vis-à-vis d'internet.
- d'autre part, les premières impressions sur un site web, qui vont permettre la construction de la crédibilité de l'information, et dans lesquelles interviennent « *l'empressement* » à explorer le site, la perception de sa réputation et les jugements de confiance ou de méfiance à son égard.

Selon ces chercheurs, c'est la combinaison de ces deux ensembles de facteurs, dispositions de l'utilisateur et perception du site, qui va permettre à la fois de construire la perception de la crédibilité de

l'information, qu'il faut distinguer de celle de la source, et de décider de la poursuite ou non de l'exploration du site.

Les deux chercheurs ont modélisé ainsi leur approche :

Fig. 20 : Modèle de recherche de McKnight et Kacmar, 2006



Source : McKnight, H., Kacmar, C. « Factors of information credibility for an Internet advice site », art. cit. p. 2

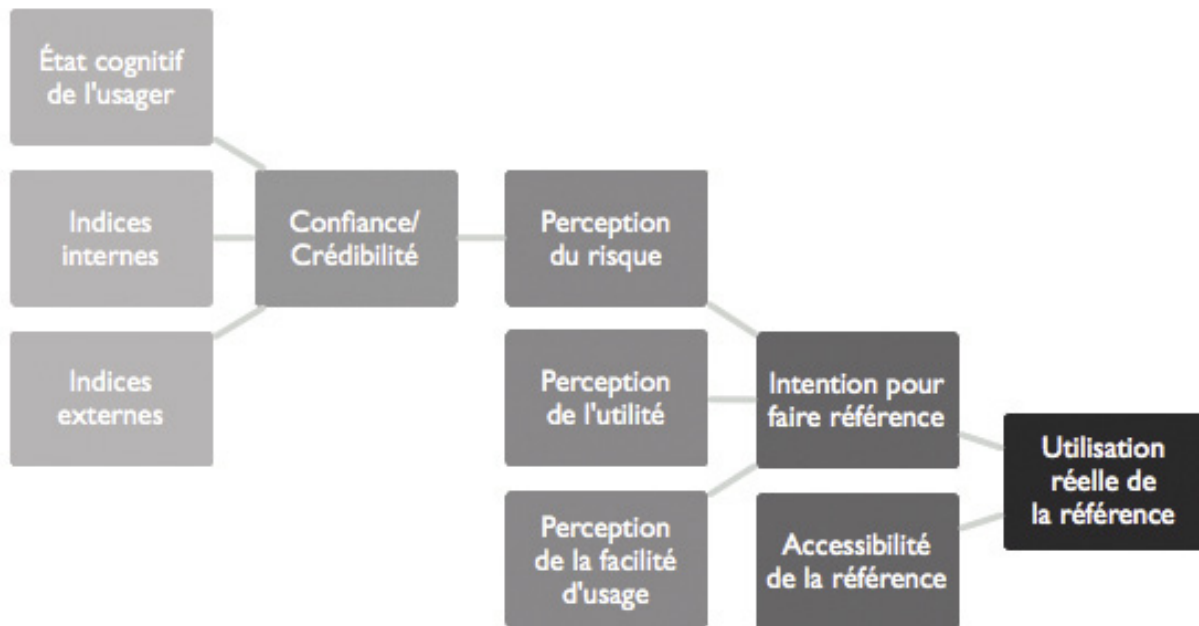
La modélisation du jugement de confiance

Pour modéliser le jugement de confiance des usagers, les auteurs de l'étude britannique proposent le schéma suivant, qui complète et enrichit le modèle de McKnight et Kacmar. Il récapitule les composants et les étapes de ce processus complexe :

- face à une ressource du web, les trois types de facteurs de crédibilité (externes, internes, cognitifs) permettent ou non la construction de la confiance et vont décider de la poursuite ou non de l'exploration ;
- s'y ajoutent les attentes et hypothèses de l'utilisateur : sur la perception des risques, de l'utilité et de la facilité d'usage de la ressource ;

- interviennent ensuite les objectifs spécifiques de la référence et son accessibilité ;
- enfin arrive l'utilisation concrète, réelle, de la ressource.

Fig. 21 : Une modélisation du jugement de confiance dans un environnement web



Users' trust in information resources in the Web environment : a status report, p. 6 Source :

Pour conclure, cette importante étude britannique est d'une grande richesse et l'inventaire des « facteurs de la confiance » fournit un matériau de première main pour appréhender la diversité, l'hétérogénéité, des variables de l'évaluation de l'information.

Critères et pratiques d'évaluation de la crédibilité

Comme nous le voyons, toutes les études montrent la diversité des critères et des pratiques de jugement de crédibilité, intervenant chez les usagers. Une étude de 2002 [254], citée par M. Macedo-Rouet et J-F. Rouet, recensait déjà quatorze critères utilisés

par les individus, parmi lesquels l'expertise de la source, la pertinence du contenu (on voit bien ici l'entrelacement entre crédibilité et pertinence), et l'attractivité de l'interface du site. Nous voudrions montrer ici, à partir de quelques études précises, cette diversité à l'œuvre dans les pratiques, ainsi que trois grandes variables à prendre en compte : la connaissance du domaine et le degré de spécialisation du public, le niveau d'études et la dimension culturelle.

Le clivage grand public / public expert

Quels sont les principaux critères d'évaluation des sites web, pour les usagers « grand public » ? L'étude américaine, menée par une équipe de chercheurs en 2002, à l'Université de Stanford [255], a été l'une des premières et l'une des plus importantes à tenter de cerner les pratiques du grand public en matière d'évaluation des sites web. Les chercheurs ont demandé à plus de 2 500 personnes [256] d'évaluer la crédibilité d'une centaine de sites, appartenant à dix catégories thématiques. Chaque personne devait comparer la crédibilité de deux sites web et justifier ses choix par des commentaires libres. 2 440 commentaires ont ainsi été dépouillés et analysés et les résultats de cette étude, particulièrement rigoureuse par son protocole et incontestable par le caractère libre des réponses, sont très significatifs.

Nous reproduisons ci-dessous le tableau récapitulatif des résultats, mettant en exergue les 18 critères de crédibilité, issus de la compilation des 2 440 commentaires, classés par ordre d'importance dans le jugement des usagers.

Ce qui frappe le plus est la prédominance très nette des critères de présentation : les usagers « grand public » attribuent d'abord au graphisme, au design, au visuel les principaux critères de crédibilité d'un site web, avec plus de 46 % des commentaires. Viennent ensuite la présentation et la structuration de l'information, notamment la facilité de navigation, avec 28,5 % de citations. Le contenu de l'information arrive en troisième position, avec 25,1 % de réponses. Autre résultat à souligner : le critère d'affiliation (à une organisation reconnue, une université, etc.) est en fin de liste et ne recueille que 3,4 % de citations.

Fig. 22 : Les 18 critères de crédibilité de l'étude de Fogg et al. (2002)

	% de 2 440 commentaires	Commentaire des topics
1	46,1 %	Design du site
2	28,5 %	Structure de l'information
3	25,1 %	Focus sur l'information
4	15,5 %	Motivation de l'entreprise
5	14,8 %	Utilité de l'information
6	14,3 %	Exactitude des informations
7	14,1 %	Marque reconnue et réputation
8	13,8 %	Publicité
9	11,6 %	Parti-pris ou neutralité de l'information
10	9 %	Style d'écriture
11	8,8 %	Identité de l'hébergeur du site
12	8,6 %	Ergonomie du site
13	6,4 %	Service à la clientèle
14	4,6 %	Expériences antérieures avec le site
15	3,7 %	Clarté de l'information
16	3,6 %	Performance à des tests par l'utilisateur
17	3,6 %	Lisibilité
18	3,4 %	Affiliations
Les catégories ayant moins de 3% d'incidence ne sont pas représentées sur ce tableau		

Source : Fogg, B. J., Soohoo, Cathy, Danielson, David. *How do people evaluate a web site's credibility ? Results from a large study*. Stanford, California : Persuasive Technology Lab Stanford University, 2002, p. 23

Une répartition des commentaires selon les quatre catégories de critères de crédibilité donne les résultats suivants :

- les critères de présentation sont au nombre de quatre et recueillent un total de 87,2 % de commentaires (le total est évidemment supérieur à 100) : apparence du design, 46,1 % ; présentation et structure de l'information, 28,5 % ; tonalité d'écriture, 9 % ; lisibilité, 3,6 % ; la « crédibilité de surface » est donc, en toute logique, la première des crédibilités dans le grand public, et l'on peut noter ici l'analogie avec le public jeune ;
- cinq critères de contenu arrivent en deuxième position, avec un total de 69,5 % : le focus sur l'information, 25,1 % ; l'utilité de l'information, 14,8 % ; l'exactitude de l'information, 14,3 % ; le parti pris ou la neutralité de l'information, 11,6 % ; et la clarté de l'information, 3,7 % ;
- les critères de source comprennent cinq commentaires et recueillent 55,6 % de commentaires : les motivations de l'entreprise, 15,5 % ; la reconnaissance du nom et de la réputation, 14,1 % ; la publicité, ou plutôt son absence, 13,8 % ; l'identité de l'hébergeur, 8,8 % ; l'affiliation, 3,4 % ;
- enfin quatre critères d'usage arrivent en dernier, avec 23,2 % de citations : les fonctionnalités du site, 8,6 % ; le service à la clientèle, 6,4 % ; l'expérience passée avec le site, 4,6 % ; et la performance de l'utilisateur lors du test lui-même, 3,6 %.

Pour l'utilisateur grand-public, la crédibilité des sites web tient donc d'abord à leur apparence et à leur facilité de navigation. Si les critères de contenu, d'expertise ou d'affiliation arrivent assez loin derrière en moyenne, les résultats varient cependant, plus ou moins fortement, selon la catégorie de sites (sites financiers, de presse, de santé, etc.).

L'une des leçons de cette étude pionnière est donc le rôle essentiel de l'apparence dans le jugement de crédibilité des sites web, conformément à la place première de l'apparence dans les relations humaines, établie par de nombreux travaux en psychologie sociale, comme le rappellent les auteurs de l'étude. L'équation entre apparence et existence (« *looking good "is" being good* ») est un ressort psychologique profond, qui s'applique d'autant plus aux sites web que l'exploration de ceux-ci reste souvent inévitablement superficielle et rapide. Les auteurs soulignent ainsi l'impact important de la

navigation, dans les pratiques des usagers, qui restent souvent à la surface des sites ; le jugement de crédibilité s'affine logiquement dès que l'utilisateur passe de la navigation à l'exploration des sites.

Ajoutons enfin que ce clivage entre grand public et public expert ne doit pas être inutilement durci. La différence n'a rien « d'ontologique » et nous sommes tous, alternativement, des usagers « profanes » et « experts » : selon le domaine, le contexte ou les connaissances antérieures sur un sujet.

La variable du niveau d'études

Deux chercheurs chinois, aux États-Unis et en Chine, Ziming Liu et Xiaobin Huang [257], ont mené, en 2005, une étude originale sur les modalités d'évaluation et les critères de crédibilité chez les étudiants chinois et sur leurs différences avec les étudiants américains. Il s'agissait d'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.

Constatant l'importance d'internet en Chine et son impact auprès des étudiants, où, selon une étude datant déjà de 2003, « les « articles de recherche » et les « derniers développements » sont les deux sources d'information du web les plus consultées par les universitaires et les étudiants chinois » [258], les auteurs notent que l'évaluation de la crédibilité a été encore peu explorée, notamment dans sa dimension culturelle.

L'étude de 2005 prolongeait et reprenait la méthodologie d'une étude réalisée un an plus tôt sur les perceptions des étudiants américains de la crédibilité de l'information universitaire issue du web : il s'agissait d'étudier les stéréotypes sur la crédibilité, fondés sur les connaissances accumulées et sur les croyances des groupes sociaux. Dans une liste de vingt réponses, il fallait en choisir trois pour répondre aux deux paires de questions suivantes : les trois critères les plus importants utilisés pour évaluer la crédibilité d'une information universitaire, dans un média imprimé puis sur le web ; ensuite les

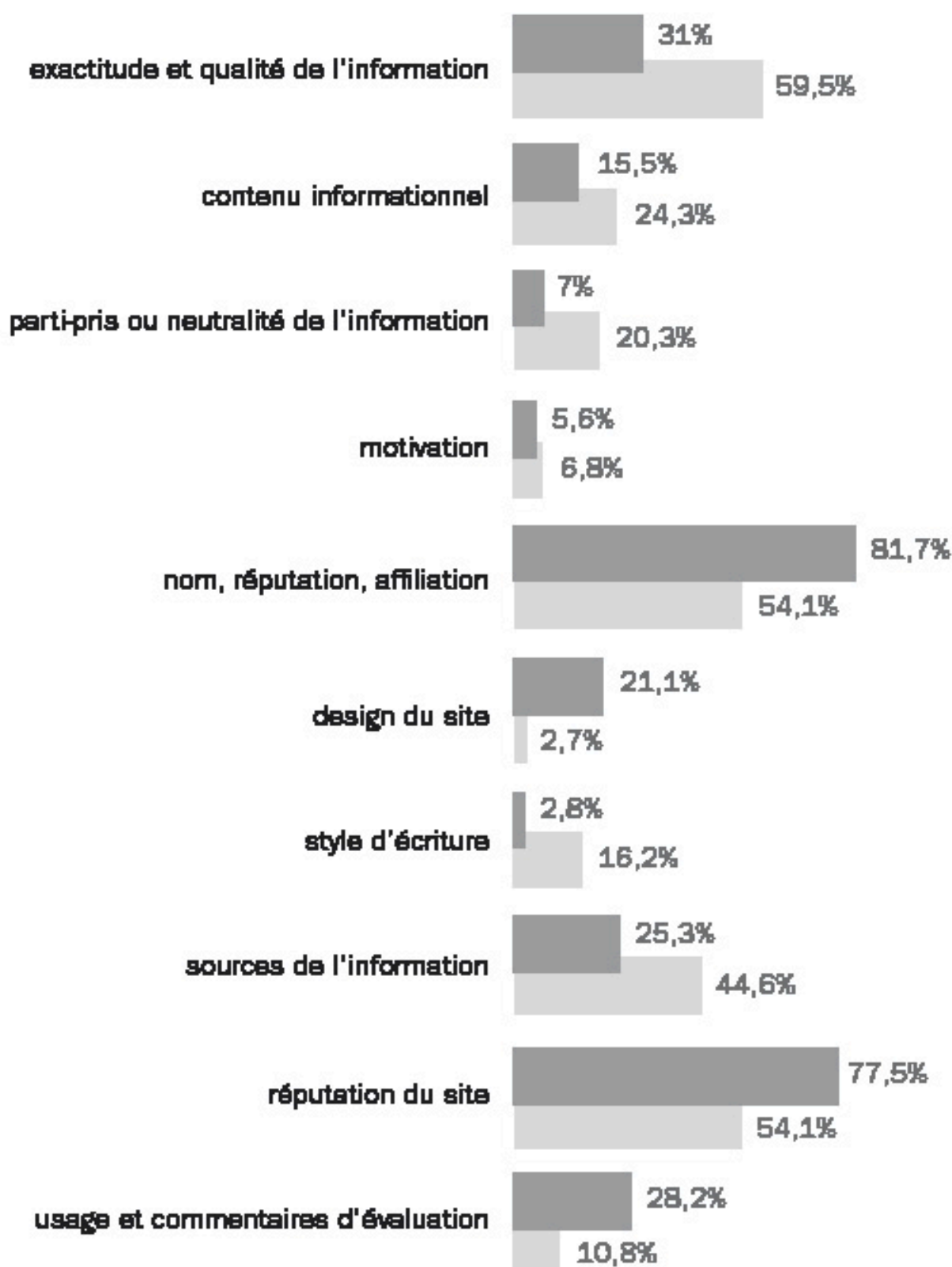
caractéristiques qui rendent l'information universitaire, soit crédible soit moins crédible.

L'enquête a porté sur 145 étudiants de l'université Zhongshan (Guangzhou, Chine) : 74 étudiants diplômés et 71 étudiants de premier cycle, inscrits dans plusieurs disciplines. Les différents critères de crédibilité recensés et proposés pour les réponses portaient sur quatre composants d'une ressource :

- le contenu : adéquation aux croyances, véracité, qualité, importance du nombre d'informations intéressantes ;
- l'auteur : affiliation, réputation, multiplicité des auteurs, connaissance préalable des auteurs dans les revues imprimées ;
- le document : présentation, structure, illustrations, références, longueur, liens ;
- le site : réputation de l'hébergeur, fiabilité de la source, nombre de visites.

Sans surprise, les principaux résultats de cette étude confirment tout d'abord la distinction, rencontrée dans d'autres études et sur d'autres questions, entre le premier et le deuxième cycle. Le graphique suivant résume les principales différences entre étudiants de premier cycle (*undergraduate*) et les étudiants plus avancés (*graduate*), dans l'importance attachée aux critères de crédibilité :

Fig. 23 : Différences entre premier et second cycles dans les critères de crédibilité



Source : Liu, Ziming, Huang, Xiaobin. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study ». The International Information & Library Review. Juin 2005, vol. 37, n°2, p. 102. Disp. sur : <http://dx.doi.org/10.1016/j.iilr.2005.05.004>

On voit ainsi que les étudiants de premier cycle sont plutôt attachés (à plus de 81 %) aux critères concernant l'auteur (réputation, affiliation, etc.), ainsi qu'à l'apparence (*layout*) (à 21,1 %) et surtout à la réputation du site web ; alors que les étudiants de second cycle accordent davantage d'importance aux critères de contenu (véracité, qualité de l'information, etc.). Comme le soulignent les deux auteurs, « *il apparaît 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* » [259].

La dimension interculturelle

Le deuxième résultat, et peut-être l'apport principal, de l'étude de Liu et Huang porte sur la variable culturelle dans le jugement de crédibilité.

Comme le soulignent les chercheurs, il faut d'abord remarquer que les étudiants chinois et américains se rejoignent sur trois critères, qu'ils jugent les plus importants comme gages de crédibilité : la présence de références dans le document, le signalement sur un site respecté et la publication en parallèle du document dans une revue imprimée.

Cette convergence, assez forte, dans les crédibilités présumée et réputée (puisque les trois critères se rattachent plutôt à ces deux types de crédibilités), est tout à fait intéressante à relever et atteste la force des critères traditionnels de la crédibilité universitaire chez les étudiants américains et chinois.

D'autres critères suscitent également des réponses similaires dans les deux cultures, notamment : la crédibilité du document, la qualité du contenu, les références de l'auteur, la présence d'une photo de l'auteur et le lien vers une source fiable.

Les principales différences portent, du côté des Chinois, sur trois critères : les étudiants chinois accordent plus d'importance que les étudiants américains à la fréquentation d'un site, à la présence des tableaux et graphiques, et à la longueur du document. En revanche, les étudiants américains accordent plus d'importance au contenu informatif (nombre d'informations intéressantes) et à l'affiliation de l'auteur.

Sur la présence de tableaux et de graphiques comme critères de crédibilité, les chercheurs indiquent que *« du point de vue chinois, ces caractéristiques démontrent un travail universitaire sérieux. Une des personnes interrogées fait remarquer qu'un travail universitaire de bonne qualité s'appuie toujours sur des données ou des théories solides. Les articles courts ou manquant d'information détaillée sont perçus par les étudiants chinois comme des caractéristiques moins crédibles »* [260]. On retrouve ici, avec la présence de graphiques ainsi qu'avec la longueur du document, une autre forme de crédibilité de présentation ou de surface, à laquelle les étudiants chinois semblent davantage sensibles.

Fig. 24 : Aspects jugés les moins crédibles par les étudiants américains et chinois

Étudiants américains seulement	Étudiants américains et chinois à la fois	Étudiants chinois seulement
Si le site semble subjectif et utilise des termes comme « je » ou « selon mon opinion »	Manque de professionnalisme	Contenu à caractère extrême
Couleurs multiples	Mal écrit / écriture négligée	Contenu à caractère répétitif
Graphiques en couleur	Exposé incertain / défaut de logique	Contenu à caractère partial
Polices de caractère étranges	Erreurs factuelles	Changement constant de contenu
Images dépareillées	Les opinions de l'auteur sont différentes des miennes	Contenu périmé
Hébergement sur un serveur inconnu ou librement disponible	Aucun nom d'auteur n'est donné	Idées ne pouvant être trouvées dans des institutions autorisées
Absence de nom de domaine en .edu	Publication en freelance (sans affiliation)	Contenus différents de ceux hébergés sur d'autres sites
Relié à un site douteux ou commercial	Mise en page et graphisme pauvres	Manque d'informations précises
Si l'auteur ou l'organisation-support est financièrement bénéficiaire de la diffusion de l'information	Absence de références d'auteurs	Pas soutenu par des données ou des théories fortes
	Liens non actualisés ou mauvais	Articles courts
	Fautes de typographie, d'orthographe	Structuration confuse
	Présence de publicités	Affichage seulement sur des sites moins prestigieux
	Aucunes réf. incluses	Usage réduit

	Peu d'information sur les créateurs du site	Sites web de taille réduite
	Nom de domaine obscur	Pas recommandés par des experts
	Sites pas mis à jour récemment	Documents ayant reçu de mauvaises critiques

Source : Liu, Ziming, Huang, Xiaobin. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study », art. cit., p. 105.

Le tableau précédent permet de résumer les convergences et divergences entre étudiants chinois et américains dans l'appréciation de la crédibilité : il fournit les réponses aux questions sur les aspects d'un document qui le rendent *le moins* crédible.

Selon ce tableau, les aspects jugés les moins crédibles par les étudiants américains sont liés à la *crédibilité de présentation*, c'est-à-dire à tous les aspects d'un document qui ne correspondraient pas aux canons en vigueur pour les publications académiques : style subjectif, couleurs et graphisme inadaptés, nom de domaine ou hébergement suspects, liens commerciaux, etc. À l'inverse, les aspects les moins crédibles pour les étudiants chinois sont davantage liés *au contenu* (obsolescence, caractère excessif, partial des informations), mais aussi à la *crédibilité de réputation* (manque de liens de recommandation, mauvaises critiques, sites non prestigieux).

Par-delà ces différences culturelles dans le jugement de la crédibilité des ressources universitaires, on voit se dessiner en creux deux représentations différentes de ce que doit être un texte ou une ressource scientifique et, peut-être, deux approches différentes de l'information scientifique. Il est frappant d'observer par exemple, dans le processus de sélection ou de rejet d'une ressource scientifique trouvée sur le web, les rapports presque inverses des étudiants chinois et américains à la crédibilité de surface et à celle du contenu : au risque de schématiser un peu, les étudiants chinois semblent accorder la plus grande crédibilité aux indices de présentation du document et de réputation de l'auteur et du site (crédibilité apparente, présumée et réputée) et reportent sur le contenu les signes négatifs de crédibilité,

les indicateurs de rejet d'un document lors du processus de sélection. Le contenu sert à éliminer une ressource et ne figure qu'avec d'autres critères comme éléments de crédibilité. Les étudiants américains font l'inverse : la crédibilité apparente est la condition minimale, une ressource devant présenter tous les attributs de l'apparence d'une publication scientifique pour être gardée, et les critères sur le contenu constituent des marqueurs très importants de la crédibilité. Pour le dire autrement, *la non-conformité de l'apparence sert de critère de rejet aux étudiants américains, alors que c'est celle du contenu qui semble servir de repoussoir aux étudiants chinois.*

Cette différence culturelle, effectivement intéressante à relever, montre bien la complexité et la variabilité du jugement de crédibilité chez les usagers.

Critères et pratiques d'évaluation de la qualité

Bien que l'évaluation de la crédibilité d'un site soit difficilement séparable de celle de la qualité de l'information, tâchons d'isoler les critères et les pratiques qui seraient propres à cette dernière. Nous avons vu, au chapitre 4, que cinq valeurs, selon Taylor, caractérisent une information de qualité : l'exactitude, la complétude, l'actualité, la fiabilité et la validité.

Dans leur étude de 1998 [261], menée sous la forme d'entretiens semi-structurés auprès d'un petit groupe d'universitaires (doctorants et enseignants), Soo Young Rieh et Belkin, avaient identifié sept critères affectant le jugement des usagers universitaires sur la qualité d'une information :

- la source : sa crédibilité, sa fiabilité... ; l'attention au nom de domaine était alors particulièrement forte, ainsi que la réputation de l'institution ;
- le contenu, notamment son utilité pour l'universitaire ;

- le format, au sens des caractéristiques formelles du document : présence de graphiques, etc. ;
- la présentation, notamment la qualité d'expression écrite ;
- l'actualité des données ;
- l'exactitude, la précision ;
- et la vitesse de chargement (qui, à cette époque, était un critère important).

L'un des résultats les plus significatifs de cette étude empirique était la place, pour les universitaires, de la crédibilité de la source comme premier gage de qualité de l'information sur le web. Les autorités académiques institutionnelles, notamment, étaient alors créditées d'une assurance de qualité et de crédibilité a priori. Il serait intéressant sur ce point d'actualiser les recherches sur ce critère et de voir si l'autorité cognitive institutionnelle est toujours aussi forte. Plus globalement, si les critères utilisés par les universitaires n'étaient pas fondamentalement différents de ceux de l'univers documentaire imprimé (sauf pour la vitesse de chargement, propre au web), les auteurs de l'étude relevaient toutefois que ces critères étaient plus nombreux, que les questions d'autorité et de qualité dans le contexte du web étaient jugées importantes par les universitaires et que l'évaluation sur le web étant plus incertaine, le rôle des recommandations était d'autant plus grand. Rieh et Belkin soulignaient également la méfiance assez forte des universitaires sur la qualité de l'information sur le web : *« 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 »* [262].

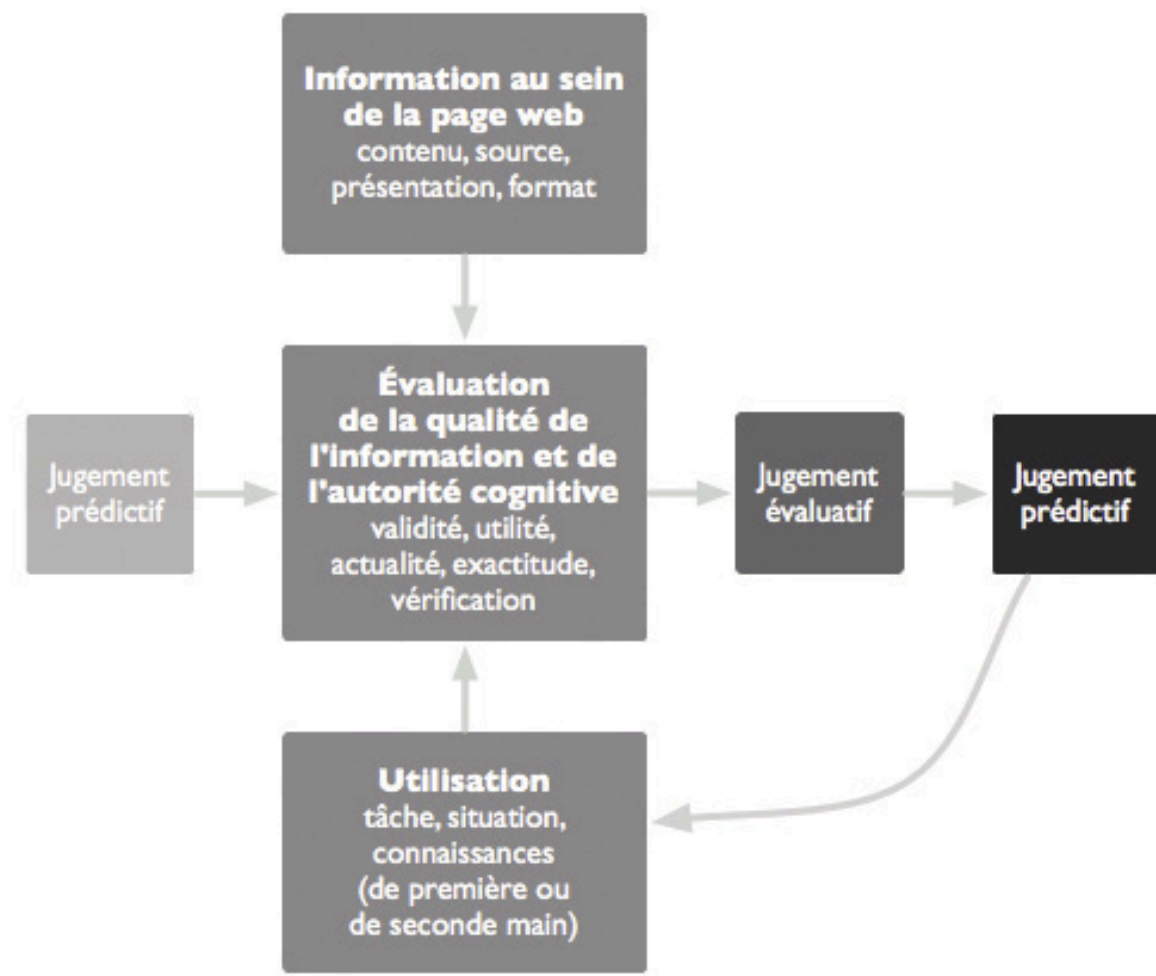
Soo Young Rieh, dans une étude remarquée de 2002 sur les critères de jugement des internautes sur la qualité et l'autorité cognitive [263], a approfondi les résultats de la première étude de 1998 et a fourni les bases d'un premier modèle de l'évaluation de la qualité de l'information. Après avoir constaté que le processus de sélection des informations était généralement étudié dans le contexte de la *topical*

relevance, la pertinence par rapport au sujet, alors que de nombreux autres facteurs de sélection avaient été mis en lumière par différentes études empiriques, Soo Young Rieh entendait concentrer l'observation sur deux critères essentiels, la qualité et l'autorité cognitive, qu'elle considérait alors comme les critères de pertinence les plus importants sur le web.

Selon elle, les interactions de jugement sont au centre du processus d'interaction entre les usagers et l'information, et son étude visait quatre objectifs : l'observation des critères de sélection d'un site ou d'une page, le rôle des jugements de qualité et d'autorité, les différents aspects de la qualité de l'information et de l'autorité cognitive chez les usagers, enfin les facteurs d'influence sur les jugements des usagers. L'étude, à la fois qualitative et quantitative, portait sur l'observation des pratiques d'évaluation d'une quinzaine d'enseignants et doctorants de toutes disciplines, dans quatre domaines différents : la recherche scientifique, les voyages, la médecine et l'informatique. Soo Young Rieh fonde sa recherche sur une hypothèse empruntée à des notions issues des travaux de Hogarth [264] sur la psychologie de la décision [265]. Dans le processus d'évaluation de l'information, les usagers font deux types de jugement : un *jugement prédictif*, qui correspond, selon Hogarth, à ce que les gens s'attendent à voir arriver ; dans le cas du web, le jugement prédictif est fondé sur des indices avant la consultation du site, à partir duquel les usagers décident ou non de consulter le site ; un *jugement évaluatif*, portant sur le contenu même des ressources, s'opère après consultation du contenu, sur la base d'éléments plus explicites.

Nous reproduisons ci-dessous la modélisation, par Soo Young Rieh, de ce processus d'évaluation de la qualité de l'information et de l'autorité cognitive.

Fig. 25 : Jugements prédictif et évaluatif de Soo Young Rieh



art. cit. p. 36 Source : Rieh, Soo Young. « Judgment of information quality and cognitive authority in the Web »,

Trois leçons principales peuvent être retenues de cette étude très intéressante de Rieh. Tout d'abord, la *confirmation de l'hypothèse initiale sur les deux étapes du processus d'évaluation* : les universitaires (et les usagers en général) formulent d'abord un jugement prédictif, pour décider de la consultation ou non d'un site web, qui s'appuie à la fois sur leurs connaissances antérieures et sur les indices de crédibilité prélevés sur le site ; une fois la consultation décidée, ils procèdent au jugement évaluatif, après exploration du contenu ; la qualité de celui-ci prend alors toute son importance.

Ensuite, le caractère multidimensionnel de ces jugements : comme l'indique Brigitte Simonnot, « pour effectuer ces jugements, les personnes observées s'appuient sur des hypothèses conscientes ou inconscientes relatives à la valeur de l'information. Leurs évaluations ne sont pas dichotomiques (bon/mauvais, adéquat/inadéquat) mais multidimensionnelles et elles font intervenir différents critères mis en œuvre selon une hiérarchie qui varie selon la situation » [266]. Les nombreux critères intervenant dans ces jugements portent sur tous les aspects du processus d'évaluation : les caractéristiques de l'objet lui-même et de la source, la qualité du contenu, l'autorité cognitive, l'adéquation aux connaissances de l'utilisateur, à la tâche, etc.

Enfin, ces critères varient selon les domaines thématiques et selon les deux types de jugements : par exemple, 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.

À l'instar de l'évaluation de la crédibilité, celle de la qualité et de l'autorité cognitive est également placée sous le signe de la diversité et de la complexité : les processus d'évaluation ne sont pas linéaires et les critères varient beaucoup selon les domaines et les contextes.

Critères et pratiques d'évaluation de la pertinence

Comme le résume Reijo Savolainen, dans son étude sur les critères de pertinence des usagers, la pertinence est « *un phénomène complexe, multidimensionnel, sensible au contexte, dynamique et affecté par des facteurs cognitifs, affectifs et socio-culturels* » [267]. Les critères de rappel et de précision, de bruit et de silence sont, de toute évidence, notoirement insuffisants et inadaptés pour cerner les différentes variables, intervenant dans les choix des utilisateurs. Nous avons tenté de montrer la complexité propre à la notion de pertinence, ainsi que la diversité des modèles théoriques et des travaux qui lui ont été consacrés ; mais qu'en est-il des critères concrets de pertinence, utilisés par les usagers lors de leurs recherches d'information ? Quels sont les critères de choix d'explorer ou non une page web, rencontrée au hasard d'une requête ? Différentes études ont porté sur les critères de pertinence utilisés par des catégories plus ou moins précises de publics : les enfants, les élèves et les étudiants, les enseignants, les chômeurs, les militants, les gens en recherche de logement...

Une multiplicité trompeuse

En apparence, il semblerait que les usagers mobilisent et déclarent un nombre assez élevé de critères de choix d'une source ou d'une ressource. Ainsi, l'une des premières études sur les critères de pertinence, celle de Linda Schamber [268] menée en 1991 auprès de 30 usagers et qui portait sur les sources d'information de météorologie réellement utilisées, mettait en évidence un total de 811 mentions de critères d'évaluation des sources. Une autre étude pionnière, celle de Carol Barry [269], menée en 1994 sur les membres et les étudiants de l'Université de Louisiana, avait permis d'identifier 23 catégories de critères de pertinence déclarés spontanément par les universitaires, avec un constat de redondance dans les critères. Ces deux études

devaient faire l'objet d'une comparaison et d'une synthèse par leurs deux auteurs, et le texte de Carol Barry et Linda Schamber de 1998 [270], réduisait à quatorze les critères de pertinence les plus importants : profondeur/portée/spécificité, exactitude/validité, clarté, audience, tangibilité, qualité des sources, accessibilité, disponibilité de l'information/des sources d'information, vérification et affectivité.

De leur côté, Savolainen et Kari, dans une étude de 2006, identifiaient dix-huit critères de pertinence, dont six figuraient déjà dans la liste de Barry et Schamber : accessibilité, affectivité, clarté, audience, spécificité, validité. Ils trouvaient ainsi douze critères supplémentaires : capacité de compréhension, coût, curiosité, familiarité, langue, nouveauté, fiabilité, sécurité, contraintes de temps, actualité, utilisabilité, variété. Mais au final, cette étude [271], menée sur un échantillon de militants de l'environnement et de chômeurs, limitait à cinq les catégories principales de critères de pertinence : le contenu de l'information, la disponibilité et l'accessibilité de l'information, son utilisabilité, les caractéristiques d'usage et les facteurs contextuels.

Enfin, la récente étude de Reijo Savolainen [272], portant sur les critères de choix des sources chez les acheteurs potentiels de logements, montre également la multiplicité apparente des critères de pertinence. En effet, les 132 critères uniques, mentionnés par les participants à l'étude, ont pu être regroupés en cinq groupes, d'ailleurs identiques à ceux de l'étude sur les militants et les chômeurs :

- le contenu de l'information (sa « compréhensibilité », 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.

On voit ainsi que le nombre réel des critères de pertinence est, en définitive, assez limité et peut se ramener à quelques grandes catégories homogènes.

L'importance des critères de pertinence dans les recherches de la vie quotidienne

Si l'on assiste, depuis les années quatre-vingt dix, à un développement des études sur la pertinence et sur la diversité des critères de choix des usagers, la majorité des études portent sur les populations étudiantes et universitaires, ce qui limite la compréhension des mécanismes de la sélection des ressources et écarte les situations plus quotidiennes de recherche. Aussi Savolainen, convaincu de la nécessité d'étudier d'autres catégories de populations et de situations, a-t-il récemment consacré une étude aux personnes en recherche de logement. Selon une étude anglaise de 1999, la recherche d'information pour l'immobilier figure parmi les dix premiers besoins d'information. En effet, l'immobilier étant un domaine souvent mal connu des acheteurs, l'achat d'un appartement nécessite une recherche active d'informations. Et cette décision très lourde, dans laquelle l'information joue un rôle-clé, met les critères de pertinence à la première place, bien avant la crédibilité ou l'autorité.

La recherche empirique, menée en 2008 par Savolainen en Finlande, reposait sur seize entretiens semi-structurés, et sur une analyse qualitative très fine des critères de choix des sources utilisées par des personnes à la recherche d'un logement. Le choix des sources pour la recherche d'information immobilière a fait l'objet de plusieurs études, à partir des années cinquante aux États-Unis, puis plus tard en Grande-Bretagne, et Savolainen en fait un bref rappel historique. Mettant en perspective sa propre étude, il rappelle ainsi la popularité des agences immobilières et le rôle important des amis et des relations, dans les premières études américaines des années cinquante et soixante ; puis une étude britannique menée à Glasgow en 1982 a insisté sur le rôle-clé de la presse, choisie comme première source pour 76 % des participants, les agents immobiliers gardant toujours un rôle

important. Les années quatre-vingt dix ont vu la montée d'internet comme nouvelle source d'information dans la recherche immobilière, utilisée par 37 % de répondants d'une étude menée en Virginie.

Selon les principaux résultats, les participants à l'étude de Savolainen utilisent quatre types de sources pour la recherche de logement. Par ordre décroissant : d'abord les sources en ligne, puis la presse imprimée, ensuite les sources humaines et enfin les sources organisationnelles.

Parmi les résultats de cette étude très riche sur les personnes en recherche de logement, on peut distinguer trois principales leçons. Tout d'abord, la complémentarité des sources est toujours à l'œuvre, dans les situations de la vie quotidienne. Les nouvelles sources n'ont pas éliminé les anciennes et les usagers savent utiliser intelligemment les deux : internet et la presse imprimée, les organisations et les relations personnelles.

Ensuite, confirmant le tableau tracé par d'autres études sur les critères de pertinence définis par l'utilisateur, les gens utilisent, dans les situations de la vie quotidienne, un nombre fini et assez réduit de critères de pertinence.

Enfin, l'étude a identifié les cinq critères majeurs, déjà cités, avec la prééminence du contenu de l'information sur tous les autres et ce, quelle que soit la source, les autres critères étant plus variables selon le type de source. L'étude montre ainsi le *lien étroit entre les critères de pertinence et le type de source* : ainsi les premiers critères de choix (contenu de l'information, disponibilité) sont liés aux forces et aux faiblesses des sources ; par exemple, l'information à jour est liée aux réseaux, préférés pour cette raison, tandis que l'information datée est associée à la presse et aux organisations, qui passent au second plan. À l'inverse, l'utilisabilité (qui englobe par exemple la personnalisation des profils de recherche, ou la diversité des modes de recherche proposés) est un critère de pertinence particulièrement important sur les sources en ligne et arrive ainsi en seconde place, derrière le contenu. Il arrive en troisième position pour la presse imprimée, et n'est pas du tout cité pour les autres sources. De même, la disponibilité et l'accessibilité sont des critères de pertinence plus importants pour les organisations ou la presse imprimée que pour les sources en ligne,

celles-ci étant présumées a priori rapidement accessibles ou toujours disponibles.

Les études consultées et présentées ici confirment, une fois de plus, la nécessité de bien distinguer, au plan théorique et à celui de la recherche, les catégories de crédibilité, de qualité, d'autorité et de pertinence. L'observation des pratiques informationnelles des usagers montre que ces catégories, aussi imbriquées soient-elles, ne se recouvrent pas totalement. Au plan méthodologique et pédagogique, ces différences sont importantes à établir et à montrer aux élèves et aux étudiants. Si les critères de pertinence peuvent difficilement, en eux-mêmes, faire l'objet d'un quelconque enseignement, compte tenu, encore une fois, de l'immense variabilité des situations et des besoins, leur distinction d'avec les critères de crédibilité et de qualité reste plus que jamais nécessaire.

Cinq axes pour l'observation des pratiques d'évaluation

Le rapport britannique sur les facteurs de la confiance [273] montre bien que l'évaluation de l'information doit être considérée comme un ensemble complexe d'interactions et de processus entre de multiples composants : l'utilisateur, le dispositif sociotechnique, la source de l'information, l'information elle-même, le contexte, c'est-à-dire les objectifs, les tâches à accomplir, les modalités... et, au centre de tout, les critères de sélection et d'évaluation, qui varient constamment selon les autres éléments. Observer les pratiques d'évaluation impliquerait donc de prendre en compte, quasiment à égalité, ces nombreux éléments, en les mettant en relation les uns avec les autres. Car la complexité des pratiques d'évaluation ne s'arrête pas au nombre d'éléments, de composants à intégrer : elle vient surtout du nombre très élevé de variations dans les combinaisons, les interactions entre éléments. En effet, c'est une évidence de rappeler qu'une même ressource du web sera évaluée de

manière très variable selon l'âge, le niveau culturel, la nationalité, le statut, la discipline, les compétences, les opinions politiques, les représentations sur le monde et la technique des personnes qui vont l'évaluer, mais aussi selon le contexte, le type de support, de présentation, de dispositif, dans lesquels se présente cette ressource. Toute la littérature spécialisée sur la question confirme ainsi ce que le sens commun pressent, à savoir qu'il existe autant de manières de faire, dans l'évaluation de l'information, que d'individus et de contextes possibles. Nous sommes ici face à une extraordinaire hétérogénéité des pratiques, due essentiellement au nombre élevé d'interactions possibles entre les composants de l'évaluation. Et pour rendre compte de ces pratiques, il faudrait adopter une approche de type systémique, visant à couvrir l'ensemble des éléments et à retracer toutes les interactions possibles.

Pour notre part, nous avons cherché à identifier les différents éléments entrant en jeu dans les pratiques informationnelles de l'évaluation de l'information sur le web, puis à regrouper ces composants par grandes catégories cohérentes. Sans prétendre à une exhaustivité, par ailleurs impossible, ni à une improbable modélisation théorique, il est possible, selon nous, de distinguer dans ce foisonnement d'éléments *cinq grands axes structurants*, pouvant représenter les entrées principales d'une observation des pratiques informationnelles et d'une réflexion sur l'évaluation de l'information elle-même : *les critères, les publics, les dispositifs, l'information et l'action*.

Les critères d'évaluation

L'axe des critères d'évaluation, tout d'abord, est une sorte de « référentiel » commun, partagé implicitement par tous les usagers. Dans cet ensemble, nous proposons, pour notre part, de distinguer *deux grandes catégories de critères* :

- ceux liés à *l'objet de l'évaluation* (la source, l'auteur, le contenu, la présentation et l'usage) ;
- et les *critères* que nous qualifierons à la fois de « transversaux », car ils portent sur différents objets d'une ressource, et de « notionnels », car ils s'adossent à des notions théoriques, leur servant de référence. Il s'agit des critères de crédibilité, d'autorité,

de qualité de l'information et de pertinence, dont nous avons entrevu la complexité au chapitre 4.

Dans les pratiques concrètes, ces quatre objets d'évaluation sont toujours plus ou moins étroitement mêlés : la qualité et la crédibilité de la source vont être évaluées en même temps que la pertinence du contenu ou que la facilité d'usage. Pourtant, non seulement leur distinction s'impose, au plan théorique comme au plan méthodologique, mais des différences parfois sensibles, dans l'importance relative à chaque catégorie, peuvent être relevées dans les pratiques informationnelles des usagers selon les contextes.

Les publics

Le deuxième axe d'observation est celui des publics. Le public, l'utilisateur est évidemment au centre du processus d'évaluation, et toutes les études empiriques attestent les intuitions du sens commun et ce que démontrent les sciences de l'information et de la communication : l'évaluation de l'information est toujours un processus individuel, déterminé par les caractéristiques d'un individu particulier. S'imaginer qu'il puisse exister *une* pratique, sinon *une* méthode, d'évaluation de l'information pouvant être universelle, standardisable et applicable à tous, relève de l'illusion la plus totale, à nos yeux. Pour la bonne raison, qu'il faut sans cesse rappeler, que l'information « en soi » n'existe pas : elle est toujours construite par un regard humain, pour reprendre l'expression d'Yves Jeanneret, se référant à Robert Escarpit : « *Un processus dont le regard humain est absent ne comporte aucune information* » [274]. D'où s'ensuit l'importance cruciale de l'utilisateur dans les pratiques informationnelles de l'évaluation : placé au centre du processus, il faut partir de lui, de ses nombreuses caractéristiques, de ses objectifs, de ses compétences, de ses représentations, et distinguer les différentes catégories de publics.

La liste des catégories de public est évidemment infinie et nous nous contenterons ici d'identifier *huit sortes de variables*, qui vont influencer plus ou moins fortement, à la fois les pratiques et les capacités d'évaluation de l'information chez les individus :

- *l'âge*, qui reste le premier critère de différenciation des pratiques d'évaluation, avec la quadruple distinction à opérer entre les

enfants, chez qui la notion même de crédibilité est trop complexe, les adolescents, qui font l'objet aujourd'hui des plus grandes interrogations, les jeunes adultes, parmi lesquels il faut distinguer les étudiants, et les adultes ;

– *la variable socioculturelle* : le niveau d'études est un discriminant important des pratiques d'évaluation et nous avons vu toute son importance dans la fracture numérique, notamment chez les jeunes ;

– *la variable « situationnelle »* ; nous entendons par là tous les facteurs caractérisant une catégorie précise de public : la situation professionnelle (le secteur professionnel, le métier), sociale (la position hiérarchique, le statut), l'engagement social, politique, mais aussi la situation « conjoncturelle » d'une recherche d'information (comme par exemple la recherche immobilière) ;

– *le domaine de spécialité* : un médecin n'évalue pas l'information de la même manière qu'un juriste, qu'un ingénieur, ou qu'un spécialiste du marketing. Le poids des « domaines de spécialité » (expression plus large que celle de disciplines) a été montré par plusieurs études, et c'est autour de cette variable que les différences sont les plus fortes entre les critères des experts et ceux du grand public ;

– *le degré et le type d'expertise* ; il convient de distinguer notamment les trois types d'expertises et de compétences, mises en exergue par de nombreuses études en sciences de l'information : l'expertise *du domaine* (c'est-à-dire la connaissance d'un domaine précis de connaissances), l'expertise *informationnelle* (notamment la maîtrise de la recherche d'information) et l'expertise *technique*, ou numérique (c'est-à-dire la capacité à maîtriser les outils, les interfaces, les réseaux, etc.) ;

– *la variable culturelle* : nous avons vu plus haut, au travers de l'exemple des étudiants chinois et américains, l'importance de la culture d'origine dans les pratiques et les critères d'évaluation de l'information ;

- *les représentations*, qui englobent aussi bien les perceptions d'internet, de la technologie, de l'information, que les valeurs, les opinions, les représentations du monde, portées par chaque individu ;
- *les facteurs cognitifs et psychologiques* : propension à la confiance, degré d'ouverture, disponibilité, capacités cognitives, émotions, anxiété, etc.

L'action

Le troisième axe d'observation est celui de l'action, terme sans doute imprécis mais qui permet de regrouper tous les facteurs liés à une opération précise d'évaluation, notamment :

- *l'objectif* d'une recherche d'information ;
- *son contexte* (études, vie quotidienne, recherche, etc.) ;
- *les tâches informationnelles accomplies* : les modalités et étapes du processus de recherche... ;
- *les manières de faire*, les pratiques informationnelles au niveau le plus micro (quels procédés de navigation, de sélection ou de lecture).

Les dispositifs

L'axe des dispositifs est également un autre ensemble de facteurs, essentiel et hétérogène, puisqu'il regroupe l'ensemble des dispositifs sociotechniques au sens large (le web, les bibliothèques, les réseaux sociaux...), des outils de recherche et de filtrage, des interfaces, des médias, des objets informationnels, mobilisés dans une opération d'évaluation de l'information. Il est possible d'y distinguer particulièrement trois éléments :

- *les outils utilisés et leurs interfaces* : qu'il s'agisse de moteurs de recherche, de bases de données, de catalogues de bibliothèques ou de plateformes de partage, tous les outils conditionnent fortement les processus d'évaluation de l'information ;
- *les médias et médiations utilisés* : presse imprimée ou en ligne, bibliothèques, réseaux sociaux, etc. ;

- *les objets informationnels* : les types de documents, de ressources utilisées et évaluées.

L'information

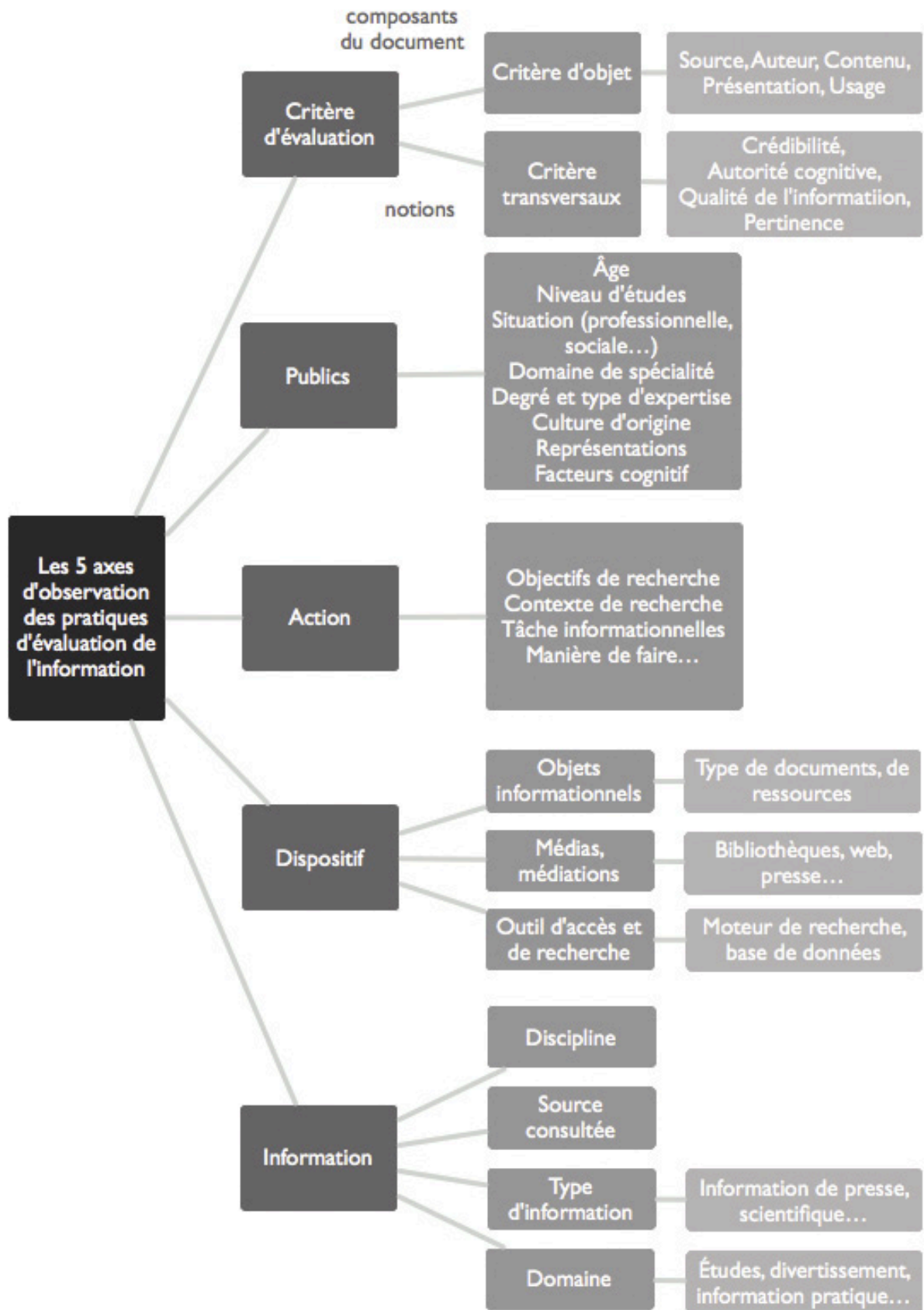
Enfin le cinquième axe d'observation est celui de l'information elle-même, faisant l'objet d'une recherche et d'une évaluation. Il comprend l'ensemble des aspects liés à l'information, notamment :

- *les sources précises consultées* : quel site, quel éditeur, quelle organisation... ;
- *les domaines d'application* : vie pratique, divertissement, santé, études, domaines professionnels... ;
- *les types d'informations* : information de presse, scientifique, de vulgarisation, académique... ;
- *les disciplines, les champs thématiques* : l'information économique, médicale, juridique, en sciences humaines et sociales...

Cette liste se veut avant tout indicative et nécessiterait d'autres affinements. Elle entend surtout montrer la diversité des composants à prendre en compte pour une observation fine des pratiques et des processus d'évaluation de l'information. La carte conceptuelle ci-dessous tente de rendre compte de cette diversité.

Évaluer une ressource est donc un jeu complexe et subtil, entre tous les éléments composant ces cinq axes : un usager particulier évalue une ressource ou une information d'un certain type, accessible selon un certain dispositif sociotechnique, dans un certain contexte et selon des modalités spécifiques, en mobilisant un certain nombre de critères, généralement peu explicités. L'un des enjeux majeurs, aussi bien de l'observation et de l'analyse des pratiques informationnelles que de la formation des usagers, consisterait précisément à expliciter, déconstruire, décomposer tous ces critères implicites, qui sont souvent de fausses évidences, et à distinguer plus clairement ces multiples composants imbriqués.

Fig. 26 : Cinq axes pour l'observation des pratiques d'évaluation de l'information



Notes

237 ↑. Madjid Ihadjadene, Stéphane Chaudiron, « Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? », In: *Évolutions technologiques et information professionnelle : pratiques, acteurs et documents*, gresec, 2009. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468728/fr/>

238 ↑. *Ibid.*, p. 1.

239 ↑. *Ibid.*, p. 9.

240 ↑. Précisons que, dans notre esprit, nous englobons la pédagogie (l'art et la méthode pour former les élèves et les étudiants à l'évaluation de l'information) sous le terme plus générique de didactique, qui comprend à la fois les contenus, les objets d'enseignement, les méthodes, les situations pédagogiques, etc.

241 ↑. Alison Jane Pickard, Pat Gannon-Leary, Lynne Coventry, *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report*, Northumbria University, JISC (Joint Information Systems Committee), 2010. http://ie-repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

242 ↑. Studio Archetype/Sapient and Cheskin Research (1999). *eCommerce Trust Study*. http://www.cheskin.com/cms/files/i/articles//17__report-eComm%20Trust1999.pdf

243 ↑. Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte, 1994.

244 ↑. « La Fondation Health On the Net est l'organisation de référence en matière de promotion et de mise à disposition de l'information en ligne sur la santé et la médecine, ainsi que de son utilisation appropriée et efficace. Créée en 1995, hon est une organisation non gouvernementale, sans but lucratif, accréditée par le conseil économique et social des Nations Unies ». « Actuellement, le honcode est employé par plus de 7300 sites web certifiés, plus de 10 millions de pages web, couvrant 102 pays ». Sur la certification, voir : http://www.hon.ch/HONcode/Patients/Visitor/visitor_f.html

245 ↑. truste est un organisme délivrant à des sites web des certificats de sécurisation des données confidentielles : <http://www.truste.com>

246 ↑. pics : Platform for internet Content Selection. Standard de métadonnées mis au point en 1995 par le Consortium World Wide Web (W3C), pour caractériser le contenu d'un site internet et faciliter notamment le filtrage et le contrôle parental. : <http://www.w3.org/PICS/> et <http://www.w3.org/PICS/Autrans98>

247 ↑. *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report*, op. cit., p. 15

248 ↑. « Most of these cues are fairly self-evident ». *Ibid.*, p. 10.

249 ↑. Arie W. Kruglanski, Donna M. Webster, « Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing" », *Psychological Review*, 1996, vol. 103, n° 2, p. 263-283. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.103.2.263>

- 250 ↑. Rania El Bilani, Pascale Montpied, Jean-François Le Maréchal, « Autonomie et motivation lors de l'apprentissage avec un simulateur », In: *Didaskalia Recherche en didactique des sciences et des techniques*, 2007, n° 31, p. 7. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00267622/fr/>
- 251 ↑. Miriam J. Metzger *et al.*, « College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior », *Computers & Education*, 2003, vol. 41, n° 3, p. 271-290.
- 252 ↑. Rania El Bilani, Pascale Montpied, Jean-François Le Maréchal, « Autonomie et motivation lors de l'apprentissage avec un simulateur », *art. cit.*, p. 7.
- 253 ↑. Harrison McKnight, Chuck Kacmar, « Factors of information credibility for an Internet advice site », In: *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*, Los Alamitos, CA, IEEE Computer Society Press, 2006. p. 10. <http://www.computer.org/plugins/dl/pdf/proceedings/hicss/2006/2507/06/250760113b.pdf?template=1&loginState=1&userData=anonymous-IP%25253A%25253A127.0.0.1>
- 254 ↑. C. Nadine Wathen, Jacquelyn Burkell, « Believe it or not: Factors influencing credibility on the Web », *JASIST (Journal of the American Society for Information Science and Technology)*, 2002, vol. 53, n° 2, p.134-144.
- 255 ↑. B.J. Fogg, Cathy Soohoo, David Danielson, *How do people evaluate a web site's credibility? Results from a large study*, Stanford, California, Persuasive Technology Lab Stanford University, 2002, 105 p. <http://www.consumerwebwatch.org/pdfs/stanfordPTL.pdf>
- 256 ↑. 2684 usagers d'internet exactement, composés de 52 % de femmes et de 48 % d'hommes, avec une moyenne d'âge de 40 ans, provenant de plusieurs États des États-Unis et appartenant à différents secteurs socio-professionnels.
- 257 ↑. Ziming Liu, Xiaobin Huang, « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study », *The International Information & Library Review*, juin 2005, vol. 37, n° 2, p. 99-106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iilr.2005.05.004>
- 258 ↑. *Ibid.*, p. 99.
- 259 ↑. *Ibid.*, p. 103.
- 260 ↑. Ziming Liu, Xiaobin Huang, « Evaluating the credibility of scholarly information on the web », *art. cit.*, p. 104.
- 261 ↑. Soo Young Rieh, Nicholas J. Belkin, « 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. <http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/asis98.pdf>.
- 262 ↑. Soo Young Rieh, Nicholas J. Belkin, « Understanding Judgment of Information Quality and Cognitive Authority in the WWW », *art. cit.*, p. 288.
- 263 ↑. Soo Young. Rieh, « Judgment of information quality and cognitive authority in the Web », *art. cit.*
- 264 ↑. Spécialiste de la théorie du jugement et de la prise de décision, Robin Hogarth, après avoir été Professeur à la Graduate School of Business de l'Université de Chicago, est actuellement Professeur Chercheur à l'Université Pompeu Fabra en Espagne.

- 265 ↑. R. M. Hogarth, *Judgment and choice: The psychology of decision*, 2nd éd., New York, John Wiley & Sons, 1987.
- 266 ↑. Brigitte Simonnot, « Évaluer l'information », *art. cit.*, p. 214.
- 267 ↑. Reijo Savolainen, « Source preference criteria in the context of everyday projects: Relevance judgments made by prospective home buyers », *Journal of Documentation*, 2010, vol. 66, n° 1, p. 73. <http://dx.doi.org/10.1108/00220411011016371>
- 268 ↑. Linda Schamber, « Users' criteria for evaluation in a multimedia environment », In: J.-M. Griffiths (Ed.) *Proceedings of the 54th Annual Meeting of the American Society for Information Science*, 1991, vol. 28. Medford, N J, Learned Information, p. 126-133.
- 269 ↑. Carol L. Barry, « User-defined relevance criteria: an exploratory study », *Journal of the American Society for Information Science*, 1994, vol. 45, n° 3, p. 149-159.
- 270 ↑. Carol L. Barry, Linda Schamber, « Users' criteria for relevance evaluation: A cross-situational comparison », *Information Processing & Management*, mai 1998, vol. 34, n° 2-3, p. 219-236. [http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573\(97\)00078-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573(97)00078-2)
- 271 ↑. Reijo Savolainen, J. Kari, « User-defined relevance criteria in web searching », *Journal of Documentation*, vol. 62, n° 6, p. 685-707.
- 272 ↑. Reijo Savolainen, « Source preference criteria in the context of everyday projects », *art. cit.*
- 273 ↑. Alison Jane Pickard, Pat Gannon-Leary, Lynne Coventry, *Users' trust in information resources...*, *op. cit.*
- 274 ↑. Yves Jeanneret, *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2000, p. 79.

Conclusion : enjeux et chantiers de recherche

C'est peu dire que l'évaluation de l'information est porteuse de multiples enjeux.

Le premier, et le plus visible d'entre eux, est l'enjeu citoyen et sociopolitique, qui concerne notamment la lutte contre les infopollutions de toutes sortes qui prolifèrent sur internet. Comme le rappelle fort justement François-Bernard Huyghe, nous sommes menacés par « *trois dragons* » sur internet : la désinformation, la mésinformation et la surinformation [275]. Dans ce nouveau contexte, apprendre à évaluer l'information, à sélectionner les sources, à déceler la mésinformation constitue l'un des meilleurs moyens de combattre ces trois « dragons » informationnels.

Deux aspects de ces enjeux sociopolitiques peuvent être soulignés ici :

- la dimension « *sociotechnique* » et informationnelle : comment créer et mettre 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. La problématique de la confiance sur internet est immense et nous avons déjà évoqué quelques réalisations allant dans ce sens (comme le HONCode ou les chartes de qualité) ;

- la dimension « *humaine* » : comment favoriser chez les internautes de tous âges l'esprit critique, la culture du doute (pour faire pièce à celle du soupçon), la détection des manipulations. Un enjeu à la fois politique, citoyen et surtout éducatif.

Selon nous, ces deux dimensions, « humaine » et technique, doivent être appréhendées et pensées simultanément : s'en remettre

uniquement aux outils, aux technologies et aux dispositifs sociotechniques de validation, pour résoudre la question du filtrage des informations par les usagers, serait une profonde illusion techniciste. Cela reviendrait à faire l'impasse sur la démarche personnelle de questionnement, de vigilance critique et d'examen des ressources, au fondement même de l'évaluation de l'information. À l'inverse, se priver des outils, ou mépriser les indicateurs de confiance « externes » pour s'en remettre uniquement aux capacités individuelles de discernement s'avérerait également illusoire. L'évaluation de l'information, comme nous l'avons souligné, est une autre manifestation de ces « hybrides socio-techniques » [276], entrelaçant le cognitif, le social, le culturel, le politique et le technique.

Dans cette conclusion, nous n'approfondirons pas les enjeux politiques et citoyens de l'évaluation de l'information, préférant nous arrêter plutôt sur l'un de ses autres grands enjeux, celui de l'éducation, avant de faire quelques propositions pour un programme de recherche à venir.

Un enjeu éducatif majeur

En une formule magistrale, Umberto Eco a résumé l'immensité de cet enjeu : « À l'avenir, l'éducation aura pour but d'apprendre l'art du filtrage » [277]. En dix mots, tout est dit (ou presque) ! De son côté, dans son rapport sur « l'impact des nouveaux médias sur la jeunesse », le sénateur David Assouline consacre un chapitre à « l'impératif éducatif » pour la maîtrise des nouveaux médias et affirme fortement la nécessité de l'éducation, citant notamment le président canadien du Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications, qui « résumait dès 1995 l'approche canadienne des problèmes posés par les médias : 10 % d'outils technologiques, 10 % de législation et de régulation par l'industrie des médias elle-même... et 80 % d'éducation » [278]. Certes, la recommandation visait avant tout la protection des mineurs sur internet, mais elle peut aisément être étendue à toute la problématique de l'éducation aux médias et à celle de l'évaluation de l'information.

Comment situer cet enjeu éducatif de l'évaluation de l'information ? Bruno Latour nous donne des éléments de réponse : « Or, 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 ? » [279]. Cette belle citation illustre à la fois la nature, la finalité et l'ampleur des véritables apprentissages à venir, nécessités par le décodage, le filtrage et l'évaluation des ressources numériques. Il ne s'agit, ni plus ni moins, que d'inventer une nouvelle herméneutique des textes et des images numériques. Celle-ci pourrait réconcilier, au moins en partie, les logiques cognitives des anciens et des nouveaux médias : d'une part la rapidité du survol informationnel et hypertextuel, d'autre part « l'attention profonde » et la lenteur, indispensables à la lecture et à l'analyse de l'information.

Former pour quelles finalités ?

Dans quels buts vouloir former les élèves et les étudiants à évaluer l'information ? Et surtout, pour quelles finalités éducatives ? Dans l'enseignement secondaire, s'agit-il seulement d'apprendre aux élèves à identifier les ressources qu'ils trouvent sur le web, pour leurs dossiers documentaires ou autres tâches scolaires ? Dans l'enseignement supérieur, s'agit-il seulement de former les étudiants à une utilisation plus maîtrisée, plus « rationnelle » des ressources du web, de leur apprendre à mieux distinguer les sources « légitimes » des autres ? En bref, s'agit-il de former les jeunes générations aux compétences et aux savoir-faire, leur permettant d'être plus efficaces,

plus opérationnels sur les réseaux numériques, en sachant trouver les « bonnes » informations et éviter les infopollutions ? Oui certainement, mais en partie seulement. Car si l'on fait de la formation à « l'art du filtrage » un simple ensemble de compétences et d'apprentissages purement documentaires et techniques, un catalogue de méthodologies plus ou moins efficaces, on passe à côté de la véritable question, celle des finalités éducatives.

Si l'évaluation de l'information n'est en rien une opération technique, ni même strictement documentaire, c'est parce qu'elle repose, *in fine*, sur la plus difficile et la plus précieuse des « compétences » : l'autonomie de jugement, la capacité à penser par soi-même, à distinguer le vrai du faux. « Compétence » qui ne cesse jamais de s'acquérir tout au long de la vie, de se développer, de s'affiner, qui présuppose de longues années d'apprentissage, de lectures, de découvertes, de réflexions personnelles. L'autonomie de jugement échappe, par sa nature même, à toute formalisation, à tout enfermement dans un référentiel, à toute « mise en calculabilité ». Elle est insaisissable et entièrement de l'ordre du qualitatif. Tout au plus peut-on en distinguer, en identifier certains « constituants ».

La principale finalité de la formation des élèves à l'évaluation de l'information ne peut donc être que la construction de cette autonomie de jugement, de cette pensée critique et de la culture du doute. Et nous pouvons observer que cette finalité ne se distingue guère de celles de l'école et de l'université, du moins dans leur version « historique », souvent mise à mal aujourd'hui. Comme l'affirmait le Rapport du GRCDI (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information) dans la deuxième de ses *Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire* : « La formation à la culture informationnelle doit ainsi s'inscrire dans les finalités éducatives et les valeurs propres à l'école, lesquelles touchent à la construction d'une autonomie de pensée, à la formation à l'attention, à la construction des savoirs, la formation citoyenne, à l'égalité des chances et à l'insertion professionnelle et sociale » [280]. Affirmer l'inscription de la culture informationnelle et, donc de la formation à l'évaluation de l'information, au cœur même des finalités éducatives les plus élevées de l'école et de l'université, n'a rien d'une pétition de principe, vague et générale. Elle induit une certaine

vision de la formation à la culture informationnelle, mais aussi l'idée d'une rénovation en profondeur du système éducatif, s'il veut faire de la formation à « l'art du filtrage » son principal objectif dans le futur, comme le recommande Umberto Eco. En effet, faire de l'autonomie de jugement la finalité première de la formation des élèves à l'évaluation de l'information impliquerait de nombreux bouleversements éducatifs, notamment une transformation profonde des modalités d'apprentissage (avec une intégration systématique et critique des TIC) et des contenus d'enseignement (avec la primauté de « l'apprendre à apprendre »), ainsi que la mobilisation de tous les acteurs du système éducatif, et des enseignants de toutes disciplines. Aucune discipline n'a le monopole de la formation à l'autonomie de jugement. Poser la question des finalités de cette formation revient donc à poser celle des acteurs et des contenus. Et il devrait être évident que la formation à « l'art du filtrage » concerne tous les acteurs de l'éducation : parents, professeurs des disciplines, professeurs documentalistes, enseignants-chercheurs, professionnels des bibliothèques de l'enseignement supérieur...

Mais force est de constater que cette mobilisation, notamment des enseignants, est encore inexistante ou dans les limbes. Dans leur étude, les chercheurs britanniques de l'UCL font un constat assez sévère sur ce point, en soulignant l'incapacité des enseignants à transmettre leur culture informationnelle : *« la découverte la plus significative (de notre étude) est que, bien que les enseignants interviewés aient une bonne culture informationnelle, ils ne transmettent pas à leurs élèves ni leurs compétences ni leur attitude face à la culture informationnelle »* [281]. Gageons que ce constat peut aisément franchir la Manche !

Quelles cultures et quelles compétences pour évaluer l'information ?

Un deuxième enjeu éducatif, selon nous, tient au recensement et à la délimitation des cultures et des compétences nécessaires à l'évaluation de l'information sur internet.

Face aux dérives technicistes, qui s'emparent de plus en plus du système éducatif (à travers le B2i notamment), face aux illusions naïves de ceux qui pensent que l'évaluation de l'information est une opération (presque) aussi facile que l'utilisation d'un moteur de recherche, face aux approches parfois simplistes des formateurs ou des instances pédagogiques, qui résument l'évaluation de l'information à des remplissages de grilles et à des cases à cocher, il faut redire ces évidences parfois oubliées : évaluer l'information est une opération intellectuelle, cognitive et non pas technique, c'est une opération complexe et parfois longue, c'est un processus dynamique et, surtout, cette opération, en apparence simple et banale, nécessite en amont la construction permanente de plusieurs cultures entremêlées.

Lorsqu'on examine la question des cultures (et encore plus celle des compétences), mobilisées dans les pratiques informationnelles et rendues nécessaires par la complexité même de l'évaluation de l'information, deux aspects sautent aux yeux : leur multiplicité et leur imbrication. Multiplicité tout d'abord, puisqu'au moins six sortes de cultures différentes apparaissent en filigrane dans les opérations de filtrage et d'évaluation. Nous entendons ici la culture dans son acception individuelle, « perfective » et normative, définie par Jean-Claude Forquin comme « *la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel* » [282]. Nous les présentons ici, sans véritable hiérarchie :

- *la culture générale*, notamment historique et scientifique, en tant qu'ensemble de savoirs de base, de repères généraux sur le monde ;
- *les cultures disciplinaires* avec, bien évidemment, des niveaux variables de maîtrise, depuis le néophyte jusqu'à l'expert d'un domaine ; la connaissance du domaine est l'un des principaux pré-requis à l'évaluation du contenu de l'information, notamment de sa qualité ; à ce titre, la formation à l'évaluation de l'information concerne bien toutes les disciplines ;
- *la culture informationnelle*, ou info-documentaire : la connaissance des outils, des méthodes de recherche, des sources

d'information, etc. ; mais aussi la compréhension des notions fondamentales de l'information (notions de source, de document, de support, d'indexation) ;

– *la culture informatique*, entendue ici comme la connaissance et la compréhension d'un certain nombre de principes de base de l'informatique, des réseaux et d'internet (par exemple, les notions de formats, de fichiers, de réseaux, d'applications ou les différentes « couches » d'internet) ;

– *la culture numérique*, qu'il convient de distinguer de la précédente, et qui porte sur l'ensemble des usages, des outils et des applications de l'univers numérique ; précisons que cette notion de « culture numérique » fait débat (s'agit-il vraiment d'une culture ?), et elle est actuellement l'objet de nombreux travaux de recherche pour la définir et en cerner les composants ; mais malgré son ambiguïté épistémologique, elle nous semble constituer un élément-clé de l'évaluation de l'information ;

– enfin *la culture des médias*, c'est-à-dire la connaissance des sources médiatiques, de leur fonctionnement, de leurs règles, de leurs enjeux, etc.

Ces six cultures interviennent, à des degrés d'importance divers, dans les opérations d'évaluation de l'information. Et elles forment également la trame, le substrat de nombreuses compétences, finement entremêlées. S'y ajoutent, bien entendu, les compétences de base de lecture et d'écriture, la littératie au sens premier du terme : savoir évaluer l'information nécessite au préalable une bonne maîtrise de l'écrit et de la lecture. Et nous avons souligné, dans l'introduction, à quel point ces compétences de base sont rendues plus complexes encore sur les écrans numériques.

Quels contenus pour une formation à l'évaluation de l'information ?

Aussi bien dans les Centres de Documentation et d'Information de l'enseignement secondaire que dans les

bibliothèques de l'enseignement supérieur, les « formateurs de l'information » se débattent souvent dans une certaine forme d'improvisation et d'expérimentation pédagogique, compte tenu du flou persistant sur les contenus et les méthodes. À quoi faut-il former les élèves, les étudiants, dans cette problématique parfois insaisissable ? Personne aujourd'hui ne peut prétendre détenir la formule complète d'une formation véritable, progressive et cohérente, à l'évaluation de l'information dans sa dimension « infodocumentaire ». On nous permettra d'avancer ici, non des solutions clés en main, mais trois grandes pistes concernant surtout la formation des étudiants, que l'on résumera ainsi : *le questionnement, la complexité et les critères*.

Le questionnement signifie faire s'interroger les étudiants sur leurs pratiques, puisqu'il est établi qu'ils ne s'interrogent pas suffisamment sur la fiabilité des ressources du web : évaluer l'information est d'abord une démarche de questionnement, de jugement critique, et la démonstration de quelques infopollutions du web, bien caractérisées, est une première étape indispensable, et souvent efficace, à ce questionnement.

Ensuite, il s'agit de montrer la complexité de l'évaluation de l'information, de dissiper les éventuelles illusions sur les recettes magiques, les grilles passe-partout, l'évaluation réduite à un simple décodage des adresses URL, ou encore les outils-miracles, qui évalueraient la crédibilité d'une source. Former à l'évaluation revient, selon nous, à en montrer les multiples facettes, les différentes cultures. Cette complexité peut facilement être démontrée à travers des exemples pratiques ou des grilles de questionnement des ressources [283].

Enfin les critères et les notions sous-jacentes : l'un des principaux objectifs pédagogiques de la formation à l'évaluation de l'information consiste, selon nous, à former aux critères et aux notions, dont nous avons abondamment parlé au chapitre 4 : la crédibilité, la qualité, la validité, la pertinence, la véracité, la fiabilité... Ces notions, et la représentation qui en est faite, donnent lieu à l'élaboration, spontanée chez les usagers, plus maîtrisée chez les professionnels et les formateurs, d'un ensemble de critères, qui vont être mis en œuvre

dans les processus concrets d'évaluation et dans les pratiques informationnelles des usagers. Il nous semble donc essentiel de réaffirmer la primauté de ces notions, dont l'explicitation est le plus souvent sacrifiée dans les formations, sous la pression de l'immédiateté des résultats et des approches « pratico-pratiques ». La compréhension de ces notions par les élèves et étudiants est, à nos yeux, l'un des objectifs essentiels de toute formation à l'évaluation de l'information. C'est lorsque l'on comprend et connaît les mécanismes et les ressorts de la crédibilité, dans un domaine particulier, les caractéristiques de la qualité documentaire ou les types de pertinences, que l'on peut mettre en œuvre de manière efficace des critères de filtrage, de sélection et d'évaluation de l'information. Même si d'autres savoirs et savoir faire, d'autres cultures, sont nécessaires, comme nous l'avons vu.

Quatre chantiers de recherche

De nombreux travaux ont déjà été réalisés, notamment dans le monde anglo-saxon comme nous l'avons vu, mais nous sommes convaincus qu'un large champ de recherche pourrait se développer sur cette question spécifique de l'évaluation de l'information. Et pour « conclure la conclusion », nous voudrions présenter brièvement quatre chantiers, qui pourraient dessiner les contours de ce champ de recherche, ainsi qu'une approche permettant de les articuler dans une perspective commune : la translittératie. Ces quatre chantiers, plus ou moins autonomes, concernent la recherche sur les notions, les pratiques, la didactique et les enjeux de l'évaluation de l'information.

Le chantier des notions

Dans ce chantier « notionnel » très vaste, il s'agirait tout à la fois d'approfondir la réflexion théorique sur les notions-clé de l'évaluation de l'information, de croiser les approches et les définitions issues des trois cultures de l'information (médias, informatique et info-documentation), et de tenter de construire une approche générale inter-disciplinaire de ces notions, en identifiant les différentes

conceptions disciplinaires de la crédibilité, de la qualité et de la pertinence. Ce chantier n'est certes pas vierge de recherches : pour nous en tenir au domaine qui est le nôtre, les travaux pionniers de Pascal Duplessis et Ivana Ballarini-Santonocito sur les « *concepts infodocumentaires* » [284], ceux du groupe de travail de la Fédération des associations des enseignants-documentalistes de l'Éducation Nationale (FADBEN) sur les « *notions organisatrices* » en Information-Documentation [285], les travaux du GRCDI [286] et d'autres projets en cours sur les notions transversales aux cultures de l'information (informatique, médias, information-documentation), ont déjà largement balisé le terrain et fourni un matériau d'une grande richesse, à partir duquel il importerait d'approfondir et de synthétiser les notions spécifiques à l'évaluation de l'information.

Le chantier des pratiques informationnelles

L'observation des pratiques informationnelles des jeunes est un champ de recherche actuellement en plein essor, notamment au sein des sciences de l'information et de la documentation [287]. À l'intérieur de ce champ de recherche, il serait particulièrement utile de développer une observation fine, spécifique, des pratiques de filtrage et d'évaluation de l'information, mises en œuvre par différentes catégories d'utilisateurs du web, notamment les élèves du secondaire et les jeunes en général, les étudiants, les doctorants et les enseignants-chercheurs. Certes, des travaux d'observation ont déjà été menés ou sont en cours dans ce domaine, mais nous avons entrevu, dans le fil de l'ouvrage, le retard (au moins quantitatif) de la recherche française par rapport aux très nombreuses études anglo-saxonnes, menées sur les pratiques de filtrage chez toutes sortes de catégories d'utilisateurs, sur les facteurs de confiance, etc. Une thématique reste par ailleurs encore peu explorée : la compréhension des processus, des mécanismes et des représentations de la confiance, mis en œuvre par les jeunes sur les réseaux sociaux. Comment les jeunes « évaluent-ils » l'information sur Facebook, sur Twitter, selon quels critères accordent-ils leur confiance ? On le voit : beaucoup reste à faire dans l'observation des pratiques informationnelles d'évaluation.

Dans ce chantier de recherche, notre proposition d'une approche en cinq axes d'observation (les critères, les publics, les dispositifs, l'information et l'action – cf. chapitre 5) se veut une contribution à l'élaboration d'un cadre méthodologique possible, qui semble parfois faire défaut à l'observation des pratiques de l'évaluation de l'information. Notons enfin que la connaissance des pratiques informationnelles des jeunes constitue un enjeu de première importance, notamment pour le troisième chantier, celui de la didactique. Comment vouloir former les jeunes générations à « l'art du filtrage », si on ne prend pas appui sur leurs pratiques réelles ?

Le chantier didactique

Il s'agit là du chantier de recherche le plus urgent, compte tenu de l'acuité des enjeux éducatifs. Son objet principal nous paraît être la question des compétences, abordée plus haut. Le « partage des tâches » avec le chantier de recherche précédent pourrait se poser ainsi : au chantier des pratiques reviennent l'observation et la description des compétences *réelles*, mises en œuvre par les jeunes, ou de leurs compétences *déclarées* (ce qu'ils savent faire ou ce qu'ils déclarent savoir faire) ; au chantier didactique reviennent, en revanche, le recensement, l'identification et la description des connaissances et des compétences *nécessaires* à l'évaluation de l'information (non pas ce que les jeunes *devraient* savoir, mais plutôt ce qu'il *faudrait* savoir pour bien évaluer l'information). Cette mise à plat des connaissances et des compétences (idéalement) nécessaires à l'évaluation de l'information reste à réaliser et ce, dans une perspective résolument transversale, prenant en compte toutes les cultures, toutes les compétences mobilisées. Quelles sont les compétences (prises ici dans leur sens d'origine : savoirs, savoir-faire, savoir-être) numériques, informatiques, info-documentaires, médiatiques, générales, disciplinaires, qui sont imbriquées, entrelacées dans les opérations de filtrage et d'évaluation de l'information ? Il s'agit là d'un véritable travail de déconstruction, d'ouverture de la « boîte noire » de l'évaluation de l'information, qui nourrirait en retour un deuxième axe de ce chantier didactique : l'élaboration, dans l'ensemble plus large de la didactique de l'information-documentation, d'un axe didactique fort concernant

l'évaluation de l'information et la définition de ses contenus de formation.

Tout se tient : selon nous, on ne pourra bâtir un programme d'enseignement et de formation à l'évaluation de l'information, se voulant progressif, maîtrisé et complet, qu'une fois réalisés, d'une part la compréhension précise des pratiques réelles, d'autre part ce travail de « déconstruction et de réinvention » des nouvelles connaissances et compétences exigées par le numérique.

Le troisième axe du chantier didactique concerne les aspects directement « pédagogiques » de cette formation : quelles situations d'enseignement-apprentissage, quelles tâches et quelles activités, quelle mise en œuvre, quelles modalités d'évaluation des apprentissages ? La recherche académique pourrait s'appuyer utilement ici sur la floraison des recherches-actions, des expérimentations pédagogiques, des séances de formation menées dans le secondaire ou le supérieur.

Le chantier des enjeux et des contextes

Ce dernier terrain de recherche, vaste et déjà abondamment fourni, viserait surtout à comprendre et identifier, d'une part les infopollutions, les risques et les enjeux de l'évaluation de l'information, d'autre part les effets des évolutions techniques incessantes sur l'évaluation et le rôle des outils. D'innombrables travaux existent déjà sur ces sujets, et l'émergence d'un champ de recherche spécifique, portant sur l'évaluation de l'information, aurait surtout à identifier, rassembler et synthétiser tous les éléments de réflexion utiles à notre problématique. Par exemple, identifier ce qui concerne directement (ou qui serait utile à) la question de l'évaluation de l'information dans les nombreux et riches travaux portant sur le document numérique, l'évolution des formes de lecture, les bibliothèques numériques, les nouvelles médiations, les évolutions des médias sur internet, les innovations techniques des outils de recherche et de traitement de l'information, les réseaux sociaux. Ce chantier de recherche est immense, inachevé par nature et sa principale difficulté tient à l'hétérogénéité et à la multiplicité des thématiques.

Ces quatre chantiers sont interdépendants et gagneraient à s'enrichir mutuellement, plus qu'ils ne le font actuellement : ainsi les études sur les pratiques informationnelles auraient tout à gagner à se nourrir des travaux sur les notions ; le chantier didactique est doublement lié à celui des notions et des pratiques ; et quant à la réflexion sur les contextes et enjeux de l'évaluation, elle se trouve au croisement des trois autres.

Vers la translittératie ?

Enfin, ces chantiers de recherche ne peuvent échapper à la réflexion sur la notion de translittératie, actuellement objet de nombreux débats et qui pourrait, peut-être, constituer leur dénominateur commun. La notion de *transliteracy* vient à l'origine de chercheurs anglo-saxons [288], et elle est définie comme « *l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux* » [289]. Considérée par Sue Thomas comme « *un pas vers un écosystème unifié de toutes les littératies relevant de la lecture, de l'écriture, de l'interaction et de la culture* » [290], la translittératie nous semble constituer une perspective de recherche, à la fois unifiée et féconde, pour nos différents chantiers.

Par la richesse des compétences et des savoirs mobilisés, par leur imbrication sur les nombreuses plateformes et outils, par l'importance des enjeux dont elle est porteuse, l'évaluation de l'information sur internet nous apparaît bel et bien comme une figure emblématique de cette translittératie en émergence.

Notes

275 ↑. François-Bernard Huyghe, « Qu'est-ce que s'informer ? », art. cit.

276 ↑. Selon l'expression de Bruno Latour, dans *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte, 1991.

277 ↑. Entretien avec Umberto Eco, « Je suis un philosophe qui écrit des romans », *Le Monde*, 12 octobre 2010, p. 27.

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

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

280 ↑. Alexandre Serres (coord. par), *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du groupe de recherche. 2007-2010*, Rennes, grcdi, 2010, p. 85.
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

281 ↑. ucl, jisc, Isabelle Estève-Bouvet (trad.), *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*, op. cit., p. 23.

282 ↑. Jean-Claude Forquin, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Éditions universitaires, Bruxelles, De Boeck université, 1989.

283 ↑. Nous nous permettons sur ce point de renvoyer à la grille de questionnement, élaborée pour les stages de l'Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique (urfist) de Rennes http://www.sites.univ-rennes2.fr/urfist/evaluation_information_demarche

284 ↑. Ivana Ballarini-Santonocito, Pascal Duplessis, « Dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes », *SavoirsCDI*, 2007. <http://www.cndp.fr/savoirscdi/index.php?id=432>

285 ↑. « Les savoirs scolaires en information-documentation. 7 notions organisatrices », *Mediadoc*, mars 2007, 36 p. http://fadben.asso.fr/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf

286 ↑. Voir le site du Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'information : <http://culturedel.info/grcdi/>

287 ↑. Voir notamment les travaux de Nicole Boubée, de Jean-François Courtecuisse, de Karine Aillerie, d'Anne Cordier, (références dans la bibliographie), ainsi que ceux des nombreux chercheurs, doctorants et étudiants de Master travaillant dans ce domaine, que nous ne pouvons tous citer ici.

288 ↑. Aux États-Unis, les travaux d'Alan Liu à l'Université de Californie de Santa Barbara (<http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project>) ; en Grande-Bretagne, ceux du Transliteracy Research Group, autour notamment de Sue Thomas à la Montfort University (Leicester) (<http://nlabnetworks.typepad.com/transliteracy/>). Le texte fondateur de la transliteracy est : Sue Thomas et alii., « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday*, 3 décembre 2007, vol. 12, n° 12. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2060/1908>

289 ↑. Traduction proposée par François Guitté : <http://www.francoisguite.com/2007/12/la-translitteratie/>

290 ↑. Fabrizio Tinti, « Le concept de "translittératie" appliqué aux BU », *Pintini.blog*, 2011. <http://pintiniblog.wordpress.com/2011/01/08/le-concept-de-translitteratie-applique-aux-bu/>

Bibliographie

Note : toutes les URL ont été vérifiées au 16 août 2011.

Aillerie, Karine. « Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet ». In: Françoise Chapron, Éric Delamotte (sous la dir. de). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2010. (Papiers, Culture de l'information). p. 189-197.

ala (American Library Association). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, ala, 1989. <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>

Assises internationales du journalisme. *Charte Qualité de l'Information*, 21 mai 2008. http://www.alliance-journalistes.net/IMG/pdf/charte_qualite_info.pdf

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

Aubé, P. « Enquête Génération C : que doit-on retenir ? ». In : *Génération C*. Québec : 2009. <http://generationc.cefrio.qc.ca/blog/2009/12/enquete-generation-c-que-doit-on-retenir/>

Barbier-Bouvet, Jean-François. *La lecture de la presse magazine par les jeunes adultes. État des lieux*. Juin 2009, Paris : Bibliothèque Publique d'Information, 2009. 71 p. http://www.cemea.asso.fr/multimedia/enfants-medias/IMG/pdf_etudeBPI.pdf

Barry Carol L., Schamber Linda. « Users' criteria for relevance evaluation: A cross-situational comparison ». *Information Processing & Management*, mai 1998, vol. 34, n° 2-3, p. 219-236. [http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573\(97\)00078-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4573(97)00078-2)

Bergeron, Joanne et al. *Les compétences en recherche documentaire, lecture et TIC chez les étudiants du collégial*. Chicoutimi (Québec) : Consortium régional de recherche en éducation, 2005.

<http://edupsy.uqac.ca/crre/wp-content/resultats/Rapport-CompRechDoc-Saindon.pdf>

Boubée, Nicole. « Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire ». In: Françoise Chapron, Éric Delamotte (sous la dir. de). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2010. (Papiers, Culture de l'information). p. 208-220.

Boubée Nicole, Tricot André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information ? État de l'art*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2010. 287 p. (Papiers, Usages des documents)

Brotcorne Périne, Mertens Luc, Valenduc Gérard. *Les jeunes off-line et la fracture numérique. Les risques d'inégalités dans la génération des « natifs numériques*. Namur, Bruxelles : Fondation Travail-Université, 2009. (Internet pour tous). <http://www.mis.be/sites/default/files/doc/Les%20jeunes%20off-line%20et%20la%20fracture%20numerique.pdf>

Broudoux, Évelyne. « Construction de l'autorité informationnelle sur le web ». In: R. Skare, N. W. Lund et A. Vårheim. *A Document (Re)turn: Contributions from a Research Field in Transition*. Frankfurt : Peter Lang, 2007. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/fr/

Broudoux, Évelyne *et al.* « Construction de l'auteur autour de ses modes d'écriture et de publication ». In: *H2PTM'05*, 2005. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001552/fr/

cefrio, Roy Réjean. *Génération C. Les 12-24 ans : Moteurs de transformation des organisations*. Montréal (Québec) : cefrio, 2009. https://www.cefrio.qc.ca/upload/1683_rapportsynthesegenerationcfinal.pdf

Centrale Santé. *NetScoring : critères de qualité de l'information de santé sur l'Internet*. Paris : Centrale Santé, 2005. <http://www.chu-rouen.fr/netscoring/>

Cloutier, Francine. « La clarté : pour qui ? ». *Recherches en rédaction professionnelle*. hiver 2001, vol. 1, n° 1, p. 9. <http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/cloutier.pdf>

Connaway Lynn, Silipigni Dickey, Timothy J. *The Digital Information Seeker : Report of the Findings from Selected OCLC, RIN, and JISC User*

Behaviour Projects. Grande-Bretagne : oclc Research, jisc, 2010.
<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/reports/2010/digitalinformationseekerreport.pdf>

Cordier, Anne. « Les collégiens et la recherche d'information sur Internet : entre imaginaires, pratiques et prescriptions ». *Documentaliste – Sciences de l'Information*, avril 2011, vol. 48, n° 1, p. 62-69.

Courtecuisse, Jean-François. « La complémentarité « Livres-Internet » dans les pratiques documentaires des étudiants en histoire ». In: Françoise Chapron, Éric Delamotte (sous la dir. de). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2010. (Papiers, Culture de l'information). p. 221-230.

Cosijn Erica, Ingwersen Peter. « Dimensions of relevance ». *Information Processing & Management*. 2000, vol. 36, n° 4, p. 533-550.
<http://www.iva.dk/binaries/ipm-relevance-cosijn-pi-2000.pdf>

crédoc, Bigot R, Croutte P. *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (2009). Paris : crédoc, 2009.
<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/094000589/0000.pdf>

crédoc, Bigot R., Croutte P. *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (2010). Paris : crédoc, 2010.
http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-2010-101210.pdf

Dalbin, Sylvie. « Instruments de recherche sur le Web ». In: *La Recherche d'information sur les réseaux. Cours INRIA, 30 septembre-4 octobre 2002, Le Bono (Morbihan)*. Paris : adbs Éditions, 2002. p. 11-70.

Département des études, de la prospective et des statistiques. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Les résultats de l'enquête* 2008. 2009.
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat.php>

Donnat, Olivier. *Enquête sur les pratiques culturelles des Français - Les résultats de l'enquête 2008 [Ordinateur et internet]*. Paris : Ministère de la Culture, 2008.
http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/08resultat_chap2.php

Donnat, Olivier. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008 ». *Culture études*. 2009, n° 5. <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

Donnat, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*. Paris : la Découverte, 2009.

Fluckiger, Cédric. *L'appropriation des TIC par les collégiens dans les sphères familiales et scolaires*. Thèse de doctorat. École normale supérieure (Cachan, Val-de-Marne), 2007. 416 p. http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007.pdf

Fluckiger Cédric, Bruillard Éric. « tic : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires ». In: Françoise Chapron, Éric Delamotte (sous la dir. de). *L'Éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, 2010. (Papiers, Culture de l'information) p. 198-207.

Fogg B. J., Tseng H. « The elements of computer credibility ». *Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems*, 1999.

Fogg B. J., Soohoo C., Danielson D. R. *How do people evaluate a web site's credibility ? Results from a large study*. Stanford, California : Persuasive Technology Lab Stanford University, 2002. <http://www.consumerwebwatch.org/pdfs/stanfordPTL.pdf>

Forquin, Jean-Claude. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Paris : Éditions universitaires, Bruxelles : De Boeck université, 1989.

Fortin, Gwenolé. « L'approche socio-pragmatique en sciences du langage : principaux cadres conceptuels et perspectives ». *COMMposite*. 2007, vol. 1, p. 109-129. <http://commposite.org/index.php/revue/article/viewFile/46/26>

Fourgous, Jean-Michel. *Réussir l'école numérique*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2009. http://www.tagaro.fr/ecole_numerique/rapport.html

Goode, Joanna. « Digital divide changing but not for students torn by it ». In: *Media Relations*. États-Unis : University of Oregon, 8 avril 2010. <http://uonews.uoregon.edu/archive/news-release/2010/4/digital-divide-changing-not-students-torn-it>

Harrathi Rami, Calabretto Sylvie. « Un modèle de qualité de l'information ». In: EGC'2006. Lille : [s.n.], 2006. p. 299-304. http://apmd.prism.uvsq.fr/public/Publications/Articles/Un%20modele%20de%20qualite%20de%20l%20information_Harrathi,%20Calabretto.pdf

Head Alison J, Eisenberg Michael B. « How today's college students use Wikipedia for course-related research ». *First Monday*, 1er mars 2010, vol. 15, n° 3. <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2830/2476>

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

Ihadjadene Madjid, Chaudiron Stéphane. « Des processus aux pratiques : quels modèles informationnels pour analyser l'accès à l'information en contexte professionnel ? ». In: *Évolutions technologiques et information professionnelle: pratiques, acteurs et documents*. [s.l.] : gresec, 2009. 12 p. <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00468728/fr/>

Jeanneret, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2000. 134 p. (Communication).

Juanals, Brigitte. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Hermès science, 2003. 243 p.

Kandaroun, Rachid. « Contraintes et ressources du modèle de la communication ostensive-inférentielle pour l'analyse des cours d'actions collectives et coopératives de travail ». In: *Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»*. Toulouse : [s.n.], 1998. p. 108-112. <http://www.ergonomie-self.org/media/media30389.pdf>

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

Lessard, Martin. « ivi: Interruption Volontaire d'Information ». In: *Zéro seconde*. 2010. <http://zeroseconde.blogspot.com/2010/01/ivi-interruption-volontaire-d.html>

Liu Ziming, Huang Xiaobing. « Evaluating the credibility of scholarly information on the web: A cross cultural study ». *The International Information & Library Review*, juin 2005, vol. 37, n° 2, p. 99-106.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.iilr.2005.05.004>

Macedo-Rouet Monica, Rouet Jean-François. « Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir ». In: Dinet, Jérôme (sous la dir. de). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008. p. 97-122.

Martin Aurélien, Perret Cathy. *Les méthodes de recherche documentaire des étudiants de 1re année de LLCE en début d'année*. Université de Bourgogne, cipe, janvier 2009.
<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-brut-48093>

Marzano, Michela. *Le contrat de défiance*. Paris : Grasset, 2010. 311 p.

McKnight Harrison D., Kacmar Chuck. « Factors of information credibility for an Internet advice site ». In: *Proceedings of the 39th Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA : iee Computer Society Press, 2006. p. 10.
<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1109854>

Médiamétrie, WSA. *Quand les digital natives s'informent ! Immédiateté, choix et interactivité : 3 priorités des jeunes pour l'info*. 12 mars 2009.
http://www.demainlaveille.fr/wp-content/uploads/2009/03/2009_03_12_cdplesjeunesetlesnews.pdf

Microsoft Advertising, SixandCo. *Quand les consommateurs de demain influencent le marketing d'aujourd'hui*. 19 mai 2009.
http://download.microsoft.com/documents/France/Vision/0033/2978d4b7075946c8b842c656fb3d738d/cp%20digital%20natives_20090519.pdf

Mittermeyer Diane, Quirion Diane. *Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant en 1er cycle dans les universités québécoises*. Montréal (Québec) : crepuq (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec), 2003.
<http://www.crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>

Mizzaro, Stefano. « Relevance: The whole history ». *Journal of the American Society for Information Science*. 1997, vol. 48, n° 9, p. 810-832.
[http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199709\)48:9%3C810::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-U](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199709)48:9%3C810::AID-ASI6%3E3.0.CO;2-U)

Octobre, Sylvie. « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? ». *Culture prospective*, janvier 2009, n° 1, 8 p.
<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>

Ortigue, Edmond. « Foi ». In: *Dictionnaire de la philosophie. Universalis*. Paris : Encyclopaedia Universalis, Albin Michel, 2006. p. 757-773.

Pickard Allison J., Gannon-Leary Pat, Coventry Lynn. *Users' trust in information resources in the Web environment: a status report*. Northumbria University : jisc (Joint Information Systems Committee), 2010.
http://ie-repository.jisc.ac.uk/470/2/JISC_User_Trust_final_report.pdf

Prensky M. « Digital Natives, Digital Immigrants ». *On the Horizon*, octobre 2001, vol. 9, n° 5, 6 p.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Réseau Information Jeunesse Bretagne, Renault S. (sous la dir. de). *Les jeunes Bretons et leurs stratégies d'information. Synthèse des données issues de l'enquête observatoire*. Rennes : crij Bretagne, 2010.
http://www.ij-bretagne.com/img_bzh/enquete2010.pdf

Rieh, Soo Young. « Judgment of information quality and cognitive authority in the Web ». *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2002, vol. 53, n° 2, p. 145-161.
<http://dx.doi.org/10.1002/asi.10017>

Rieh, Soo Young. « Cognitive authority ». In: K.E. Fisher, S. Erdelez, & E. F. McKechnie (Eds.), *Theories of information behavior: A researchers' guide*. Medford, NJ : Information Today, Inc., 2005. p. 83-87.
http://rieh.people.si.umich.edu/papers/rieh_IBTheory.pdf

Rieh Soo Young, Belkin Nicholas J. « 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.
<http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/asis98.pdf>

Rieh Soo Young, Danielson David R. « Credibility: A Multidisciplinary Framework ». *Annual Review of Information Science and Technology*

(ARIST). 2007, vol. 41, p. 307-364.
http://rieh.people.si.umich.edu/~rieh/papers/rieh_ARIST2007.pdf

Rouquette, Sébastien. *L'analyse des sites internet : une radiographie du cybersp@ce*. Bruxelles : De Boeck, 2009. 335 p. (Médias recherches. Études).

Roy, Réjean. « Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des ti ». Réseau CEFRIO. octobre 2009, vol. 7, n° 1, p. 3.
http://www.cefrio.qc.ca/fichiers/documents/reseau_pages_3_5.pdf

Saracevic, Tefko. «The stratified model of information retrieval interaction : Extension and applications ». *Proceedings of the American Society for Information Science*, 1997, n° 34, p. 313-327

Savolainen, Reijo. « Source preference criteria in the context of everyday projects: Relevance judgments made by prospective home buyers ». *Journal of Documentation*, 2010, vol. 66, n° 1, p. 70-92.
<http://dx.doi.org/10.1108/00220411011016371>

Schnapper, Dominique. « En qui peut-on avoir confiance ? ». *Le Monde*, 15 juillet 2010.

Serres, Alexandre. « Évaluation de l'information : le défi de la formation ». *Bulletin des Bibliothèques de France*, décembre 2005, vol. 50, n° 6, p. 38-44. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00108434

Serres Alexandre, Le Deuff Olivier. « Outils de recherche : la question de la formation ». In: Brigitte Simonnot, Gabriel Gallezot (coord. par). *L'Entonnoir. Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication*. Caen : C&F éditions, 2009. p. 93-111.
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00177323/fr/

Serres, Alexandre. (coord. par). *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du groupe de recherche. 2007-2010*. Rennes : urfist de Rennes, grcdi, 2010.
http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/

Simonnot, Brigitte. « De la pertinence à l'utilité en recherche d'information : le cas du Web ». In: *Recherches récentes en Sciences de l'information - convergences et dynamiques, actes du colloque international MICS-LERASS 21-22 mars 2002, Toulouse*. Paris : adbs Éditions, 2002. p. 393-410. http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001410/fr/

Simonnot, Brigitte. « Évaluer l'information ». *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2007, vol. 44, n° 3, p. 210-216.
http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DOCSI_443_0210

Simonnot, Brigitte. « La pertinence en sciences de l'information : des modèles, une théorie ? ». In : Fabrice Papy (sous la dir. de). *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008. p. 161-182.

SixandCo, Hermelin F. *Inside # 1 : « Dans la tête des Digital Natives »*.
13 mai 2009.
<http://www.offremedia.com/media/deliacms/media/1053/105393-092d8d.pdf>

Tessier Marc, Baffert Maxime. *La presse au défi du numérique. Rapport au Ministre de la Culture et de la Communication*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, 2007. 100 p.
<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/tessier/rapport-fev2007.pdf>

Thirion Paul, Pochet Bernard. *Enquête sur les compétences documentaires et informationnelles des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique. Rapport de Synthèse*. Liège : Groupe EduDoc, ciuf (Conseil Interuniversitaire de la Communauté française de Belgique), 2008.
<http://www.stat.ucl.ac.be/ISpersonnel/ritter/Consult/Aa0809/EduDoc/04Doc/synthese.pdf>

Thomas Sue et alii. « Transliteracy: Crossing divides ». *First Monday*, 3 décembre 2007, vol. 12, n° 12.
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Tinti, Fabrizio. « Le concept de « translittératie » appliqué aux bu ». *Pintini.blog*, 2011. <http://pintiniblog.wordpress.com/2011/01/08/le-concept-de-translitteratie-applique-aux-bu/>

tns-sofres. *Baromètre de confiance dans les médias*. 2008. Montrouge : tns-sofres, La Croix, 2008.
http://www.ressourcesjeunesse.fr/IMG/pdf/sondage_sofres_lacroix_medias.pdf

tns-sofres. *Baromètre de confiance dans les médias*. 2010 [En ligne]. Montrouge : tns-sofres, La Croix, 2010. <http://www.la->

croix.com/content/download/585978/18370103/2010_1_20_barometre-medias.pdf

tns-sofres. *Baromètre de confiance dans les média*. 2011. *Résultats détaillés*. Montrouge : tns-sofres, La Croix, 2011.http://www.la-croix.com/content/download/598098/18494619/2011_2_7_sondage-medias.pdf

tns-sofres. *L'usage des réseaux sociaux chez les 8-17 ans*. Paris : cnil, unaf, Action Innocence, 2011. http://www.tns-sofres.com/_assets/files/2011.07.04-reseaux-sociaux.pdf

Torras i Calvo, Maria-Carme. « Les doctorants, la maîtrise de l'information et la formation des utilisateurs en bibliothèque : perspectives internationales. ». In: « *Les doctorants et l'information scientifique* », 10es Rencontres FORMIST, 3e journée d'étude du Réseau des URFIST. Lyon, Villeurbanne : Réseau des urfist, enssib, 2010. Résumé : <http://doctis.files.wordpress.com/2010/06/maria-carme-torras-resume.pdf>

ucl (University College London), jisc (Joint Information Systems Committee), Estève-Bouvet I. (trad.). *Comportement informationnel du chercheur du futur. Information behaviour of the researcher of the future*. Londres, Paris : ucl (University College London), jisc (Joint Information Systems Committee), 2008. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf

Vaillant, Emmanuel. « Dossier : sondage exclusif. Comment les jeunes s'informent-ils ? ». *letudiant.fr* Paris : L'Étudiant, 2010. <http://www.letudiant.fr/loisirsvie-pratique/les-jeunes-et-l-info-19603/des-pratiques-diversifiees-selon-lage-et-les-etudes-13930.html>

Verdon, Jean. *Information et désinformation au Moyen âge*. Paris : Perrin, 2010. 273 p.

« L'information sur Internet : une confiance critique chez les 18-24 ans ». In: *Ressources jeunesse*, 2008. <http://www.ressourcesjeunesse.fr/L-information-sur-Internet-plus.html>

Colophon

Version imprimée : achevé d'imprimer en mai 2012. Dépôt légal 2e trimestre 2012. ISBN 978-2-915825-22-0

Version epub : réalisation Élisabeth Mabillet, juin 2021. ISBN 978-2-915825-30-5

<https://cfeditions.com>

Catalogue de C&F éditions

Créée en 2003 et animée par Nicolas Taffin et Hervé Le Crosnier, C&F éditions propose des ouvrages imprimés ou numériques, et réalise pour des partenaires des sites web multimédias.

Renseignements, contacts, publications et services :
<https://cfeditions.com>.

Titres publiés par C&F éditions

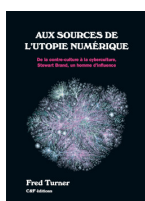


Soigner : Manifeste pour une reconquête de l'hôpital public et du soin.

Les furtifs

juillet 2021, 126 p. (Collection Interventions, 7).

Également disponible au format epub.

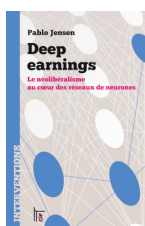


Aux sources de l'utopie numérique : De la contre-culture à la cyberculture, Stewart Brand, un homme d'influence.

Fred Turner, préface de Dominique Cardon (traduit de l'anglais par Laurent Vannini)

2e édition, revue et corrigée

mai 2021, 428 p.



Deep earnings : Le néolibéralisme au cœur des réseaux de neurones.

Pablo Jensen

avril 2021, 98 p. (Collection Interventions, 6).



Le désir de détruire : Comprendre la destructivité pour résister au terrorisme.

Daniel Oppenheim

mars 2021, 158 p. (Collection Interventions, 5).



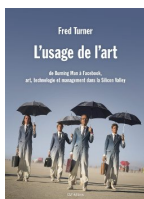
Red Mirror : L'avenir s'écrit en Chine.

Simone Pieranni

Avec un cahier photo de Gilles Sabrié

Traduit de l'italien par Fausto Guidice

février 2021, 184 p. (Collection Société numérique, 7).



L'usage de l'art : de Burning Man à Facebook, art, technologie et management dans la Silicon Valley.

Fred Turner

Avec un cahier photo de Scott London

Traduit de l'anglais par Jay Demazière, Sophie Harris, Marine Kennerknecht

et Hervé Le Crosnier

décembre 2020, 142 p. (Collection Société numérique, 6).

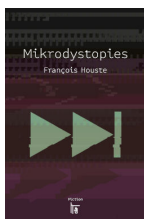


Le monde selon Zuckerberg : Portraits et préjugés.

Olivier Ertzscheid

septembre 2020, 112 p. (Collection Interventions, 4).

Également disponible au format epub.



Mikrodystopies.

François Houste

septembre 2020, 136 p. (Collection Fiction, 1).



Un démocrate : Edward Bernays, petit prince de la propagande.

Julie Timmerman

Dossier par Mathis Buis, Karine Chambefort-Kay, Florence Jamet-

Pinkiewicz, Stéphane Resche & Nicolas Taffin

août 2020, 240 p. (Collection CME).



Affaires privées : Aux sources du capitalisme de surveillance.

Christophe Masutti

Préface de Francesca Musiani

mars 2020, 475 p. (Collection Société numérique, 5).

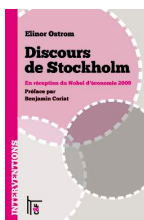
Également disponible au format epub.



Neige : une ballade dans le domaine public.

Un livre numérique en cadeau pour la Journée internationale du domaine public

janvier 2020, livre numérique offert.



Discours de Stockholm : En réception du Nobel d'économie 2009.

Elinor Ostrom

Traduit de l'anglais par Jay Demazière et Hervé Le Crosnier

Préface de Benjamin Coriat

janvier 2020, 120 p. (Collection interventions, 3).

Également disponible au format epub.



Le monde révolté : Zeynep Tufekci, une sociologue engagée.

Zeynep Tufekci et Gustave Massiah

Un livre numérique pour mieux connaître le travail de Zeynep Tufekci, autrice de **Twitter & les gaz lacrymogènes**

janvier 2020, livre numérique offert.



La cité en communs : Des biens communs au municipalisme.

César Rendueles & Joan Subirats

Traduit de l'espagnol par Alain Ambrosi

novembre 2019, 140 p. (Collection interventions, 2).

Également disponible au format epub.



Twitter & les gaz lacrymogènes : Forces et fragilités de la contestation connectée.

Zeynep Tufekci

Traduit de l'anglais par Anne Lemoine

octobre 2019, 430 p. (Collection Société numérique, 4).



(cyber)harcèlement : Sortir de la violence, à l'école et sur les écrans.

Bérengère Stassin

juillet 2019, 176 p. (Collection Les enfants du numérique, 5).



À l'école du partage : Les communs dans l'enseignement.

Marion Carbillet & Hélène Mulot

avril 2019, 310 p. (Collection Les enfants du numérique, 4).

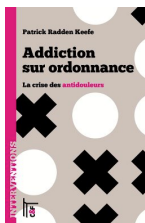


Obfuscation : La vie privée, mode d'emploi.

Helen Nissenbaum & Finn Brunton

Traduit de l'anglais par Elena Marconi

mars 2019, 188 p. (Collection Société numérique, 3).



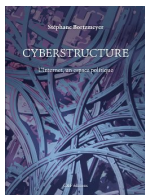
Addiction sur ordonnance : La crise des antidouleurs.

Patrick Radden Keefe avec des collaborations de Cécile Brajeul, Frédéric Autran & Hervé Le Crosnier

Traduit de l'anglais par Claire Richard

février 2019, 102 p. (Collection interventions, 1).

Également disponible au format epub.



Cyberstructure : L'Internet, un espace politique.

Stéphane Bortzmeyer ; préface de Zythom

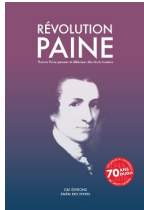
décembre 2018, 270 p. (Collection Société numérique, 2).

Également disponible au format epub.



Visages de la Silicon Valley.

Photographies et récits de Mary Beth Meehan, essai par Fred Turner
(traduit de l'anglais par Valérie Peugeot)
octobre 2018, 112 p.



Révolution Paine : Thomas Paine penseur et défenseur des droits humains.

Sous la direction de Nicolas Taffin ; oeuvres de Thomas Paine ; préface de Peter Linebaugh
octobre 2018, 384 p. (Collection Domaine public, 5).



Le souffle de la révolte ; 1917-1936, quand le jazz est là.

Nicolas Beniès
juillet 2018, 256 p. (Collection Musique en livre, 3).



Neurocapitalisme : Pouvoirs numériques et multitudes.

Giorgio Griziotti (traduit de l'italien par Fausto Guidice)
juin 2018, 328 p. (Collection Société numérique, 1).
Également disponible au format epub.
Également disponible au format epub.



Le livre-échange, vies du livre & pratiques des lecteurs.

Mariannig Le Béchec, Dominique Boullier, Maxime Crépel
mars 2018, 280 p. (Collection Culture numérique, 1).
Également disponible au format epub.



Culture participative : une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté.

Henry Jenkins, Mizuko Ito & danah boyd (traduit de l'anglais par Bruno Barrière)
octobre 2017, 318 p. (Collection Les enfants du numérique, 3).
Également disponible au format epub.

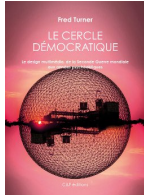


L'appétit des géants : Pouvoir des algorithmes, ambitions des plateformes.

Olivier Ertzscheid

mai 2017, 384 p. (Collection Blogcollection, 4).

Également disponible au format epub.



Le cercle démocratique Le design multimédia de la Seconde Guerre mondiale aux années psychédéliques.

Fred Turner (traduit de l'anglais par Anne Lemoine)

novembre 2016, 384 p.



surveillance:// - Les libertés au défi du numérique : comprendre et agir.

Tristan Nitot

octobre 2016, 208 p. (Collection Blogcollection, 3).

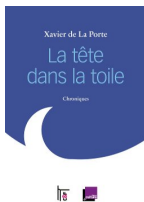
Également disponible au format epub.



C'est compliqué : Les vies sociales des adolescents connectés.

danah boyd (traduit de l'anglais par Hervé Le Crosnier)

juin 2016, 432 p. (Collection Les enfants du numérique, 2).



La tête dans la toile : chroniques.

Xavier de la Porte

mars 2016, 508 p. (Collection Blogcollection, 2).

Également disponible au format epub.

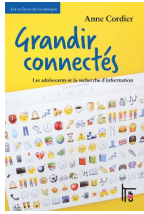


En communs : une introduction aux communs de la connaissance.

Hervé Le Crosnier

octobre 2015, 254 p. (Collection Blogcollection, 1).

Également disponible au format epub.

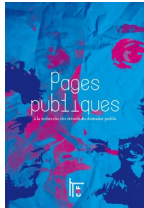


Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information.

Anne Cordier

octobre 2015, 304 p. (Collection Les enfants du numérique, 1).

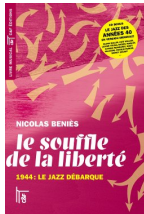
Également disponible au format epub.



Pages publiques : à la recherche des trésors du domaine public.

ouvrage coordonné par Nicolas Taffin

juin 2014, 128 p. (Collection Domaine public, 1).



Le souffle de la liberté : 1944, le jazz débarque.

Nicolas Beniès

ouvrage accompagné d'un CD audio, mai 2014, 158 p. (Collection Musique en livre, 2).



Culturenum : jeunesse, culture & éducation dans la vague numérique.

Ouvrage coordonné par Hervé Le Crosnier

septembre 2013, 207 p.

Également disponible au format epub.



Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet.

Alexandre Serres

juin 2012, 224 p.

Également disponible au format epub.

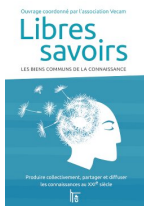


Net.lang : Réussir le cyberspace multilingue.

Réseau Maaya, coordonné par Laurent Vannini & Hervé Le Crosnier

mars 2012, 480 p.

Également disponible au format epub.



Libres Savoirs : Les biens communs de la connaissance - produire collectivement, partager et diffuser les connaissances au XXIe siècle.

Ouvrage coordonné par l'association Vecam

mai 2011, 352 p.

Également disponible au format epub.



Sciences & démocratie articles et DVD.

Coordonné par l'association Vecam, DVD réalisé par Alain Ambrosi

mars 2010, 96 p.

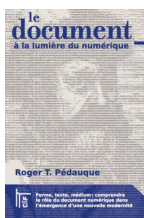


L'entonnoir : Google sous la loupe des sciences de l'information et de la communication.

Ouvrage coordonné par Gabriel Gallezot et Brigitte Simonnot

juin 2009, 248 p.

Également disponible au format epub.

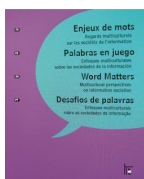


Le Document à la lumière du numérique : forme, texte, médium : comprendre le rôle du document numérique dans l'émergence d'une nouvelle modernité.

Roger T. Pédaque, avec une introduction de Jean-Michel Salaün et une préface de Michel Melot

septembre 2006, 220 p.

Également disponible au format epub.



Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information.

Ouvrage quadrilingue coordonné par Alain Ambrosi, Valérie Peugeot et Daniel Pimienta

novembre 2005, 656 p.

Également disponible au format epub.



Pouvoir Savoir : Le développement face aux biens communs de l'information et à la propriété intellectuelle.

Coordonné par Valérie Peugeot

avril 2005, 256 p.

Également disponible au format epub.

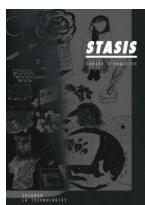
Titres diffusés par C&F éditions



À la poursuite du livre rêvé par Jean Giono et Maximilien Vox : Dialogues typographiques.

Master Édition et mémoire des textes

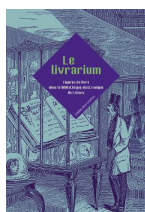
2017. Université de Caen, août 2021, 240 p.



Soigner la technologie.

Collectif Stasis.

avril 2021, éditions GRIP-UQAM, Montréal, 245 p.



Le livrarium, Figures du livre dans la bibliothèque électronique de Lisieux.

Master Édition et mémoire des textes

2017. Université de Caen, juin 2017, 330 p. (Collection **Domaine public**, 4).



Patterns of commoning (livre en anglais).

Coordonné par David Bollier & Silke Helfrich, Commons Strategy Group
novembre 2015, 406 p.

Licence Édition Équitable

La lecture n'est pas réductible à une consommation. C'est une activité productive et sociale, et non passive et solitaire. La licence Édition Équitable vise à promouvoir les droits des lecteurs et lectrices. Elle présente également le rôle de l'éditeur, proposant entre lecteur et éditeur un contrat équitable et durable.

Un livre (ou autre support culturel) est le produit d'une collaboration entre les auteurs, responsables de l'œuvre, et l'éditeur qui porte ce travail jusqu'au public. Les métiers de l'édition ne disparaissent pas avec l'internet, ils se renouvellent. Les auteurs, les musiciens, les graphistes... peuvent toucher directement un large public grâce à l'internet. Les éditeurs (ou les producteurs des autres supports) restent néanmoins indispensables pour la sélection, l'établissement, la traduction, la relecture, la composition typographique, la présentation et l'accompagnement de l'auteur. Leur métier consiste à transformer les créations en documents édités...

Les auteurs disposent des Licences Creative Commons pour indiquer au lecteur ce qu'il peut faire avec leur œuvre. La Licence Édition Équitable vise à remplir le même rôle pour définir les droits du lecteur et ses responsabilités envers le processus éditorial. Un document édité sous la Licence Édition Équitable assure aux lecteurs les libertés et droits inaliénables suivants :

- Le lecteur/lectrice a le droit de lire (écouter, visionner pour les multimédias) le document sur les appareils de son choix et sur la durée la plus longue possible. Ceci exclut l'usage de verrous numériques ou autres méthodes de chiffrement.
- Le lecteur/lectrice a le droit de copier le contenu sur les supports privés dont il dispose, de changer les formats au besoin, pour ses usages personnels et dans son cercle de proximité.
- Le lecteur/lectrice a droit de copier des extraits dans ses propres documents (textes, rapports, analyses, blogs, articles...) sous réserve de mentionner l'édition originale de l'œuvre et les

informations nécessaires au respect envers les auteurs (citation et le cas échéant lien vers les sites de l'auteur ou du document).

– Le lecteur/lectrice a le droit de rediffuser le contenu de l'œuvre en respectant les volontés de l'auteur quand elles sont exprimées par une licence d'usage. Ceci est distinct de la rediffusion du document édité (livre, notamment livre numérique, album musical, et cela plus encore s'il s'agit d'œuvres de collaboration ou de compilation).

– Le lecteur/lectrice a le droit de faire circuler le document édité au sein de son cercle de proximité (y compris élargi à ses amis proches). Toutefois, cette liberté ne permet pas de rompre l'équilibre et l'équité en diffusant massivement ou à des inconnus.

Pour l'application de ces droits, le lecteur s'engage à respecter le travail éditorial, en citant à chaque fois que c'est possible, la source éditoriale permettant à une autre personne d'acquérir le document édité : site web de l'éditeur, site spécifique d'un livre ou d'un album musical, plate-forme de vente...

Version de référence : <http://edition-equitable.org>

