

## **Des pratiques informationnelles aux savoirs documentaires chez les élèves du secondaire : l'exemple de la recherche d'information**

André Tricot

professeur des universités en psychologie à l'IUFM de Midi Pyrénées

chercheur au Laboratoire Travail et Cognition (CNRS, EPHE et Université de Toulouse)

Chers collègues,

Je regrette vivement de ne pouvoir être parmi vous. Je dois rester auprès de mon épouse pour quelques jours, dans l'attente d'un événement, certes heureux... mais qui présente quelques complications.

La réflexion que je voudrais vous proposer consiste simplement à renverser le propos sur les compétences documentaires des élèves : commencer par se demander ce que les élèves savent faire pour envisager ensuite ce qu'il faudrait leur enseigner.

J'ai commencé à m'intéresser aux compétences documentaires et à leur lien avec les apprentissages scolaires lors d'une collaboration avec l'URFIST de Toulouse, en particulier avec Jo Link-Pezet, Elizabeth Lacombe et Olivier Ertzscheid. Au cours de cette collaboration, j'ai en effet pris conscience de plusieurs faits :

1. des documentalistes à la fois praticiens et formateurs font des choses qu'ils n'enseignent pas et enseignent des choses qu'ils ne font pas ;
2. les documentalistes ont une activité qui est le plus souvent dédiée : ils recherchent des documents pour quelqu'un d'autre et non pour eux-mêmes (contrairement au quidam, à l'honnête homme, qui recherche pour lui-même) ; par exemple, l'importance de l'explicitation du but de la recherche est une contrainte facilement compréhensible pour les documentalistes (ils font expliciter le but de leur interlocuteur pour pouvoir le poursuivre efficacement) ; mais l'est-elle pour l'honnête homme ? à quoi sert d'expliquer un but qu'il a en tête ? ne peut-il pas, au contraire utiliser les premiers résultats de sa recherche pour préciser son but ?
3. certains PRCE en documentation qui enseignent l'utilisation de bases de données spécialisées en droit n'utilisent pas les connaissances antérieures des étudiants comme fondement de leur enseignement. Ils ne considèrent ni les connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement de la documentation en lycée et en collège, ni les compétences documentaires acquises lors de l'utilisation de moteurs comme Google. Pour eux, utiliser une base de données en droit relèverait d'une compétence spécifique.
4. le travail d'élaboration d'un référentiel de compétences documentaires dit ce qu'il faudrait faire plutôt que ce qui se fait.
5. la majorité des étudiants en première année de Droit parvient à trouver les références que nous leur demandions de trouver (trois bons ouvrages pour la préparation d'une dissertation juridique) sur une base de données spécialisée. Ils ne savent pas comment fonctionne cette base, inconnue d'eux. Mais ils savent l'utiliser. Ces mêmes étudiants n'ont pas non plus conscience qu'il existe des annuaires, des portails et des moteurs de recherche, même s'ils savent utiliser ces trois outils... sans véritablement les différencier. Ce dernier résultat est difficile à interpréter. En voici trois interprétations différentes :

Selon la première, les étudiants ont acquis de façon implicite des compétences documentaires (à force d'aller sur le Web, à force d'utiliser Google). Ces compétences leur

permettent de réaliser la tâche sur une base de données qu'ils ne connaissent pas. Ils transfèrent.

Selon la seconde interprétation, les étudiants n'ont pas besoin d'autre chose que d'une capacité générale à résoudre des problèmes pour réaliser la tâche : ils ont utilisé une stratégie générale de résolution de problème. Ils avaient un but. Ils sont partis de ce but, avec des requêtes du type « préparation dissertation juridique ». Ils ont examinés les résultats, tentés de les évaluer, tâtonné, fait plusieurs essais, pour aboutir, par approximation successives, à un résultat satisfaisant.

Selon la troisième interprétation, ces étudiants ont tout simplement réinvesti les compétences acquises lors de leur formation documentaire au Lycée et au Collège. Si cette explication était la bonne, le plus préoccupant serait alors de comprendre pourquoi les collègues PRCE à l'université ne reconnaissent pas cet apprentissage.

Je dois avouer que ce constat m'a vraiment intéressé. A la suite de cela j'ai eu la grande chance que Nicole Boubée me demande de co-diriger sa thèse, avec Vivianne Couzinet, sur les pratiques documentaires des élèves du secondaire. La thèse est maintenant soutenue, je vous invite à la lire. Ce que je vais vous présenter maintenant a été publié dans la revue des « Dossiers de l'Ingénierie Éducative » et dans la revue « Spirales ».

L'objectif sa thèse était de comprendre la façon dont les élèves construisent leur activité de recherche documentaire.

15 binômes d'élèves de la 6ème à la terminale ont été observés. Le dispositif d'observation consistait à filmer avec une caméra numérique un binôme, travaillant sur un même thème de recherche. La tâche pouvait être prescrite par un enseignant ou choisie par les élèves. Selon leur préférence, les élèves s'installaient sur le même ordinateur ou bien sur deux ordinateurs, côté à côté. Puis, une semaine après cet enregistrement vidéo, des entretiens d'autoconfrontation étaient effectués à partir du visionnage du film de la recherche d'information sur un écran de télévision. Ces entretiens étaient eux aussi filmés.

Un premier résultat concerne l'usage des images. Un des usages observés de l'image le plus étonnant concerne l'utilisation de la « Recherche d'images » du moteur de recherche Google. Certains des élèves ne recherchent pas seulement une image à l'aide de Google Images mais une page Web ou un site. Peut-être préfèrent-ils utiliser Google Images plutôt que Google Web pour accéder à l'information, à ce document « parfait » que les élèves recherchent fréquemment (Wallace et al. 2000) contenant tout ce qui va leur permettre de répondre à leur tâche de recherche. Lors de l'autoconfrontation, un des élèves signale que ce mode de recherche visuel lui est habituel : « Après quand on clique [sur une image de Google Images], ils nous donnent un site qui est bien (...). Sur le Web [Recherche Web], des fois ils disent, je ne sais pas, on ne peut pas trouver. Tandis que là directement on a un bon site sur ça... pour trouver autre chose. Quand je mets cyclone, ça va me donner un site sur les cyclones, c'est tout. ». Google Images lui permet d'accéder selon ses termes à « autre chose » que l'image, à un « bon site », pertinent pour lui et « directement ». On peut supposer qu'il essaie d'éviter l'examen de trop nombreux documents, fragments de textes dans les pages de résultats de Google Web et pages des sites accédés après la sélection des liens proposés par le moteur. Il ignore sans doute pourquoi les documents sélectionnés par Google Image sont plus pertinents que ceux sélectionnés par Google Web. Mais « ça marche ». Et « ça marche » d'autant mieux que l'évolution des outils rendent certaines requêtes soumises à Google Images plutôt efficaces pour un jeune élève. Bien que l'intérêt de ce mode d'action ne puisse pas être étendu à tous les thèmes ou à tous les usagers, il semble que cet usage inventif d'un service d'un moteur de recherche permet à certains élèves de réaliser une tâche majeure avec la documentation numérique : écarter

l'information non pertinente. La mise en œuvre ici peu orthodoxe de cette compétence documentaire se retrouve dans différents moments du processus de recherche d'information.

Lors de l'interrogation des systèmes d'information, les collégiens et lycéens marquent désormais une préférence pour la formulation de requêtes plutôt que la navigation ou encore dans le moment de la sélection de l'information, ils semblent accorder au copié-collé plusieurs rôles dont une même fonction de filtrage de l'information.

La pratique du copié-collé peut être envisagée sous l'angle du plagiat et analysée à partir du degré d'engagement des jeunes dans leur tâche. Cette collecte effectuée par les élèves prend le souvent la forme d'un assemblage de parties de plusieurs documents copiées-collées dans le traitement de texte. Ces collectes sont relativement nombreuses, entre quatre et huit par session dans le cas de tâches prescrites en lycée. Quel que soit le binôme observé, le copié-collé présente des caractéristiques communes. Les extraits sont invariablement collés les uns à la suite des autres. De plus, chaque élément prélevé paraît avoir à la fois une fonction et une place même si l'agencement des copiés-collés ressemble dans le traitement de texte surtout à un empilement. « Voilà... en introduction » dit une lycéenne lors de sa cinquième collecte ; quelques lignes sont copiées et collées en fin du document. Les élèves semblent avoir une représentation mentale de ce que doit être leur document. Dans ce cas, c'est la forme classique d'un devoir qui est reconstitué. Le copié-collé d'une image est particulièrement révélateur des qualités attendues : « Bah, les caricatures de toute façon c'est facile à insérer, c'est pas un truc où on doit réfléchir beaucoup, on peut l'insérer, tu vois, c'est des petits trucs » dit un lycéen d'un autre binôme en copiant une image de petit format. Ainsi, le fait d'avoir une place et une fonction dans ce document en cours de construction constitue-t-il un critère de pertinence pour ces élèves. Enfin, la collecte paraît très ciblée. En effet, les parties collectées sont courtes, une ou deux phrases, un ou plusieurs paragraphes. Un lycéen rend compte du faible volume de ces prélèvements lors de l'autoconfrontation : « on n'est pas obligé de prendre tout le paragraphe, peut-être... un mot ! » s'exclame-t-il. Selon un autre lycéen, il n'est pas encore sûr que tous ces extraits soient conservés à la relecture. « Après tu pourras filtrer chez toi » dit-il à son binôme à l'issue de plusieurs copiés-collés. Ces lycéens nous semblent rendre compte de la nécessité déjà évoquée d'écartier l'information pertinente. Un lycéen d'un troisième binôme mentionne à sa manière d'autres aspects du copié-collé : « Je ne vais pas dire d'un côté : ça rassure parce que c'est déjà écrit, je vais être honnête : parce que c'est rapide ».

Les deux résultats obtenus avec les élèves du secondaire montrent qu'ils semblent acquérir sans enseignement certaines compétences, que nous qualifions volontiers, Nicole Boubée et moi-même, de « documentaires ». Nous ne savons pas s'il s'agit de véritables compétences documentaires implicites, ou d'une capacité générale à résoudre les problèmes auxquels les élèves sont confrontés. Ces compétences basiques pourraient, selon nous, être exploitées dans la conception de situations d'enseignement. Plutôt que dire aux élèves, souvent en vain, qu'il ne faut pas copier-coller, il nous semble plus porteur de comprendre pourquoi et comment ils font du copier-coller. Puis les former sur les opérations qu'ils ne parviennent pas aisément à mettre en œuvre, comme, me semble-t-il, l'opération de hiérarchisation de l'information collectée puis triée, lors de la préparation d'une synthèse.

Autrement dit, dans le contexte actuel d'une réflexion accrue sur les référentiels de compétences documentaires et sur la didactique de la documentation, il me semble que nous pourrions nous demander :

- si nous parlons des compétences documentaires du documentaliste ou de celles de l'honnête homme ;
- si l'enseignement de ces compétences ne devrait être conçu comme un cheminement allant des compétences actuelles des élèves vers leurs compétences futures.