

Thémat'IC 2007 « La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes », Strasbourg, 16 mars 2007

---

## **Validation et pertinence des contenus**

RIONDET, Odile

Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication

RIONDET, Odile. Validation et pertinence des contenus. In *Thémat'IC 2007 « La maîtrise de l'information par les adultes : enjeux et méthodes »*, Strasbourg, 16 mars 2007 [en ligne]. Format PDF.

Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1950>>

Ce document est « **tous droits réservés** ». Il est protégé par le droit d'auteur et le code de la propriété intellectuelle. Il est strictement interdit de le reproduire, dans sa forme ou son contenu, totalement ou partiellement, sans un accord écrit de son auteur.

L'ensemble des documents mis en ligne par l'ens sib sont accessibles à partir du site :  
<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/>

## THEMAT'IC 2007

### La formation à l'information des adultes : enjeux et méthodes

#### *Validation et pertinence des contenus*

**Odile Riondet**

#### **Introduction**

Lorsque l'on parle de pratiques d'information, de culture de l'information, de maîtrise de l'information par les adultes, en se situant dans une perspective d'entreprise ou d'études supérieures, il me semble que la question de l'articulation entre les méthodes et les contenus vient au premier plan. On peut considérer qu'il existe une compétence minimale, une certaine rapidité de lecture, des bribes de savoir-faire instrumentaux. Donc ceux-ci sont moins centraux dans les acquisitions. Et parallèlement, des adultes en situation professionnelle ont une relation beaucoup plus exigeante au contenu. On peut s'attendre à un certain investissement dans la question posée, une mobilisation plus systématique des savoirs. Une formation devrait alors prendre pour centre les phases d'exploitation de l'information.

Tous les référentiels de compétences inscrivent cette étape comme un moment nécessaire de la culture informationnelle. Cependant, cet espace est souvent moins détaillé, peut-être parce que les référentiels ont été construits avec une préoccupation dominante d'initiation aux techniques. En un certain sens, c'est normal : les listes de compétences ont été établies la plupart du temps par des professionnels du livre ou de la documentation dont la responsabilité s'arrête traditionnellement à la liste bibliographique. Mais l'informatisation crée une situation d'expérimentation nouvelle : antérieurement, l'instant de la relation première du lecteur au texte était invisible, sans trace, et ne concernait donc personne d'autre que lui-même. Aujourd'hui, cette relation au texte se voit, peut s'analyser, et les professionnels de la documentation ou des bibliothèques peuvent y être confrontés. D'ailleurs, les travaux en sciences de l'information commencent à s'y intéresser, notamment avec la notion de sérendipité. Et la relation au texte peut être comprise comme une variante de la relation d'un observateur à un objet. Dans ce cas, nous pourrions aller chercher dans quelques travaux d'épistémologie des modèles de description des comportements intellectuels des adultes face à l'information. Nous en ferons l'essai en interrogeant un petit texte de Husserl.

#### **Validation et pertinence selon les référentiels de compétences documentaires**

Il existe un très grand nombre de référentiels, développés à de multiples occasions, pour les publics les plus divers et pour tous les âges : référentiels pour les écoles primaires, le collège, le lycée en France, au Canada ou aux Etats-Unis, pour les bibliothèques dans divers pays du monde, pour le supérieur avec différentes philosophies. Ce sont des outils méthodologiques : ils ont pour fonction de remplacer les programmes inexistantes dans ce domaine. Il s'agit donc de décrire des compétences à acquérir dans une progression. Mais quelles compétences ? Les intitulés diffèrent : "compétences d'information", "compétences documentaires", "compétences informationnelles et documentaires". Ces hésitations révèlent des objectifs plus ou moins ambitieux : de plus en plus, les référentiels se défendent de ne proposer qu'une maîtrise "instrumentales". Ils veulent couvrir toutes les étapes d'une "culture de l'information" depuis le début (savoir reconnaître et nommer son besoin d'information) jusqu'à la fin (exploiter l'information dans un objectif propre), incluant les capacités critiques. Et c'est précisément la question qui nous occupera ici : jusqu'où travaillent-ils sur la validité et la pertinence, sur l'exploitation de l'information recueillie ?

Les référentiels sont en général construits sur une progression linéaire : le questionnement et la mise en projet, la formulation de la question, l'identification des lieux documentaires possible, le répertoire des supports de l'information, leur choix, la maîtrise des outils, le repérage des informations, leur sélection, leur exploitation et leur intégration dans une synthèse et une communication propre. Ce schéma reçoit quelques variantes, mais il est généralement admis. Les différences se trouvent plus

souvent dans le détail de chaque étape. Nous nous intéresserons ici particulièrement aux étapes finales : la sélection de l'information et son utilisation, car c'est dans cette phase que l'on estime la validité et la pertinence de l'information, et par conséquent c'est là que se construit la relation au contenu, si importante en formation d'adulte. Les chapitres peuvent s'appeler : "savoir repérer les informations pertinentes", "savoir retenir, organiser, ordonner et hiérarchiser les informations sélectionnées" et "savoir restituer l'information pour la communiquer", ou "évaluer de manière critique l'information, intégrer les informations à ses connaissances et son système de valeur".

Comment va être défini le travail de repérage et utilisation du document ? Nous proposerons deux niveaux. Le premier correspond à des propositions relativement classiques et renvoie à des techniques bien balisées. Les compétences décrites pourraient pratiquement constituer chaque fois une séance de travail méthodologique, car les outils correspondants existent. Par exemple, des techniques de lecture rapide ou de prise de notes. On peut donc concevoir des travaux pratiques d'entraînement. Pour l'académie d'Orléans-Tours, la sélection de l'information et son traitement impliquent de savoir faire une lecture rapide en repérant des titres, des sous-titres, et en s'appuyant sur la mise en page. Il faut aussi posséder une technique de prise de notes, savoir résumer un passage, tenir compte des consignes pour prévoir un rendu, utiliser un logiciel de présentation, savoir faire des pages web. Il s'agit là de méthodes scolaires ou de savoir-faire technologiques. On peut cependant estimer que cela renvoie déjà à des niveaux différents de compétences intellectuelles et que la liste des compétences à acquérir est assez hétérogène : certaines peuvent être très longues et s'étaler sur plusieurs années, d'autres ne nécessiter qu'une séance d'entraînement dès la scolarité primaire. Par exemple, les référentiels citent l'apprentissage de l'utilisation d'index et de sommaires, la description d'un texte par des mots-clefs, la traduction d'un texte en schéma, le classement de l'information du général au particulier, la reformulation, l'identification des idées principales. Or, repérer rapidement des sous-titres n'est pas la même chose que maîtriser une technique de prise de notes ou réussir un résumé. Dans le premier cas, il s'agit d'un repérage visuel, dans les deux autres, d'une interprétation de contenus. Et l'on peut regretter aussi que le type d'information à repérer ne soit évoqué nulle part : retrouver une information ponctuelle ou factuelle (une date, un lieu, un nom) ne présente pas la même difficulté que de repérer les variations du concept d'*habitus* dans des textes philosophiques. La Washington library propose d'évaluer la *pertinence* selon une grille de critères (date, responsabilité), qui sont en réalité des critères de *fiabilité*, des critères externes par rapport au document et par rapport à l'intention de l'utilisateur.

Les référentiels proposent également une série de tâches moins formelles, ou en tous cas les nomme. Mais elles ne correspondent pas alors à une compétence circonscrite et précise. Quelles consignes concrètes donner lorsqu'il faut faire "établir des relations entre les idées collectées" (académie d'Orléans-Tours), ou "mettre en relation les données et le sujet d'étude", ou "confronter les données à ses représentations", ou "restituer des sources dans leur contexte" (American Libraries Association), bref "comparer, différencier, inférer, déduire, résumer, généraliser" (Washington library).

Au total, ces référentiels sont à la fois une aide et une limite pour notre propos. Ils sont une aide, car ils tentent courageusement de répertorier les processus intellectuels en cause dans la recherche d'information et son enseignement. Ils sont une limite, car la description n'est pas toujours opérationnelle dans la phase qui nous occupe, c'est-à-dire l'utilisation de l'information. Pourquoi d'ailleurs inscrire l'utilisation de l'information dans les phases de la formation, formation en général assurée par les bibliothécaires ou documentalistes ? Seule l'American Library Association considère que cette phase relève des enseignants disciplinaires, et laisse vide, en conséquence, la case correspondante. Les autres référentiels considèrent que l'exploitation de l'information fait partie de leur méthodologie, puisqu'ils revendiquent le fait d'aller jusqu'à une "formation de l'esprit critique", allant au-delà des formations "purement instrumentales". Mais alors s'ils se donnent cet objectif, il devient nécessaire de l'assumer en complétant les référentiels.

Ceci est d'autant plus nécessaire que la description linéaire proposée ne pondère pas les travaux dans le temps. Ainsi, le chapitre sur l'utilisation de l'information n'est qu'un instant parmi cinq, six ou dix autres. Or, dans le réel, le temps de l'exploitation de l'information est nécessairement le plus long, incomparablement plus long : il est beaucoup plus rapide de trouver la référence d'un ouvrage que de le lire, et il est plus long encore de le comprendre, d'en faire une synthèse, de le comparer à un autre,

de construite une thèse. Quand on regarde de près, on s'aperçoit que les référentiels laissent un espace important. Ils écrasent tout le travail final, ne font que nommer de manière générique quelques opérations qui sont sans doute les plus compliquées et les plus longues à la fois du travail intellectuel comme si elles étaient réductibles à quelques travaux méthodologiques comme le reste, comme si il ne se passait presque rien entre la prise de notes et la présentation PowerPoint seulement quelques opérations brèves désignées par quelques mots comme "généraliser" ou "synthétiser". Or c'est l'essentiel du temps qui se joue ici.

Enfin, on regrettera que le vocabulaire employé pour décrire les processus intellectuels soit marqué par une cybernétique naïve ou un cognitivisme simplifié. On "synthétise les *données* pour en faire des *informations*", on "récupère les données", on "reconnaît les champs pertinents" pour "mettre en relation les champs de la notice et son projet de recherche". Toute l'expression rend analogue le travail intellectuel avec des opérations informatiques élémentaires : le codage, le repérage d'un champ formel, la reconnaissance de caractères, leur comparaison. Peut-on réellement parler de "données" qui doivent être confrontées aux "représentations", comme s'il s'agissait de deux chaînes de caractère ou de deux images plus ou moins identiques (une sorte de jeu *Cherchez les différences*) ? Dans cette opération, tout l'investissement personnel, la décision de penser, la distance, la capacité interprétative disparaissent. Le travail intellectuel n'est pas d'abord un travail de catégorisation. On ne reconnaît pas la pertinence d'une information parce que sa graphie ressemble à la graphie d'une autre mot. Ni parce qu'on peut la mettre de manière évidente dans une boîte à laquelle elle appartiendrait sans contestation possible. Il y a dans tout travail intellectuel une intention personnelle et un effort de compréhension. La synthèse n'est pas une addition d'informations.

### **Validation et pertinence selon quelques travaux en sciences de l'information**

Les référentiels ne sont donc qu'une aide relative, puisqu'ils ont tendance à rendre équivalentes la validité et la pertinence des contenus, les deux étant décrits comme un travail assez formel. Mais il est vrai que la notion de pertinence n'est pas si simple, et sans doute moins encore avec Internet et le travail des moteurs. Sylvie Dalbin (1) analyse les modes d'estimation automatique de la pertinence. Il s'agit alors de comparer la formulation de la requête avec les réponses données. Notamment par exemple en fonction du poids d'un mot, de sa place dans le document (titre, début...), la densité du mot par rapport à la taille du document, les mots trouvés dans les pages plus souvent cliquées par les internautes... Elle distingue alors différentes sortes de pertinence.

-La pertinence système (qui intègre l'indexation) est celle qui a fait l'objet du plus grand nombre d'études, c'est par exemple la reconnaissance plus ou moins élaborée d'une chaîne de caractères.

-La pertinence utilisateur (pertinence de la formulation de la requête, de la présentation des résultats et du document par rapport au besoin). L'utilisateur a-t-il éprouvé le besoin de consulter tout le document, est-il utilisable immédiatement, est-il exhaustif par rapport à la demande, la source est-elle crédible ? On répond à cette question après des entretiens avec les utilisateurs.

-Enfin, il y a la pertinence du contenu, qui est liée à la valeur des documents et à la pertinence du choix de l'instrument de recherche.

Il est remarquable pour nous qu'il puisse exister une pertinence des contenus en eux-mêmes, en dehors de toute évaluation par l'utilisateur, ou que cette pertinence soit placée en troisième lieu, comme si elle était la plus importante : un système automatique de classement saurait-il mieux que celui qui initie une recherche ce qui est pertinent au regard de son intention ? Ainsi, nous ne pouvons être d'accord ni avec Sylvie Dalbin ni avec Olivier Le Deuff (2) lorsqu'il considère, lui aussi, qu'il y a une immanence du texte pertinent : "Nous utilisons ici le concept de pertinence pour qualifier notamment de l'information dite fiable." Il peut arriver qu'un texte soit totalement pertinent et pas du tout fiable. Ainsi en est-il d'un historien qui travaillerait sur le négationnisme : il ne choisirait volontairement que des documents non fiables, mais qui seraient pour lui totalement pertinents. Nous affirmerons au contraire qu'il est fondamental de distinguer la fiabilité et la pertinence d'un document en formation d'adultes, car l'intention de l'utilisateur est la plus structurante. Omettre la distinction, c'est renoncer à penser la part la plus essentielle de la formation.

Comment alors peut-on former à l'analyse de la pertinence des contenus ? On peut situer à l'opposé des travaux qui viennent d'être cités ceux qui ont cours actuellement sur ce que l'on appelle la "sérendipité". La sérendipité peut être définie comme l'art de découvrir ce que l'on n'attend pas. Le terme - créé par Horace Walpole- vient de l'histoire des trois fils du prince de Serendip qui, sur quelques indices croisés au hasard de leur chemin, déduisent les déplacements d'un chameau et la composition de la caravane. Cette proposition est à l'opposée de la représentation qui voit la formation à la recherche d'information comme une sorte d'apprentissage pour reconnaître le semblable. Ici, ce sera l'inverse : il faut savoir voir dans ce qui est différent et inattendu ce qui est peut-être, à bien réfléchir, le véritable objet de la recherche.

La notion de sérendipité reprend l'idée que la découverte peut se faire par accident, idée déjà largement exprimée au 18ème et au 19ème siècles, accompagnant toute la naissance des sciences expérimentales. Mais elle porte aussi la certitude que le hasard ne favorise que ceux qui sont préparés à voir ses cadeaux. On recense des citations en ce sens de Claude Bernard, Robert Merton ou Louis Pasteur par exemple (4). Mais ces moments de découverte, d'intuition, de bonds de la pensée sont souvent oubliés, car nous reconstruisons *a posteriori* notre démarche, oubliant les instants intermédiaires. La sérendipité signifie donc un certain état d'esprit (on ne trouve pas l'inattendu si on ne le cherche pas), un type de comportement face à l'inconnu (quand il surgit, il ne faut pas le rejeter immédiatement, mais prendre le temps de l'éprouver), ce qui correspond vraisemblablement à des profils particuliers : peut-on alors enseigner la sérendipité ? On pourrait considérer que cela fait partie des comportements à mettre en place lors de l'apprentissage de la recherche d'information. Une véritable culture de l'information aurait ainsi deux faces : apprendre à reconnaître ce que l'on cherchait, apprendre à éprouver l'intérêt de ce que l'on ne cherchait pas (5).

Avec Internet, on parle de "chasse-cueillette", de "résultats surprenants". On cherche quelque chose et on trouve autre chose, on "cherche faux" et on "trouve juste" (6) quand on estime que ce que l'on a trouvé est plus intéressant que ce que l'on cherchait. Intégrer dans les formations l'apprentissage de comportements face à l'information, ce serait une des manières d'apprendre à construire la pertinence. Et comme cet instant de l'accès au document peut se passer dans une bibliothèque ou un centre de documentation, on peut considérer que les professionnels du livre ou du document pourraient y être attentifs. Mais nous arrivons ici à un instant qui va échapper au professionnel du livre ou du document, car les logiques divergent. Pour le documentaliste la quantité est un objectif : un travail bien fait est exhaustif, la bibliographie est l'aboutissement. L'utilisateur, lui, joue tout autre chose dans sa relation au texte. D'abord, il a rarement besoin d'une recherche exhaustive. La liste de textes n'est pas la fin, mais le commencement de son travail et ce temps-là ne doit en aucun cas être dévoré par des recherches indéfinies. Pour le documentaliste ou le bibliothécaire, le sens est dans l'acte d'ouverture. Pour l'utilisateur, il est dans la confrontation, à un certain moment, à un texte ou à un corpus clos, une sélection qui l'introduira à un engagement. Dans quel mesure une formation pourrait-elle aller plus loin dans l'exploitation de l'information, et à qui cet espace appartiendrait-il ?

## Validation et pertinence selon la phénoménologie

Comment, pour faire ce travail, ai-je sélectionné l'information *pertinente* ? Par aucune recherche documentaire, car j'avais en mémoire quelques ouvrages dont je savais qu'ils étaient utiles et seraient déjà longs à interpréter et exploiter. Et par une décision mûrie par quelques certitudes : il y a un écart entre les représentations de l'information chez les professionnels du livre et du document et mon expérience en la matière, la représentation des référentiels est instrumentale et tend à bloquer l'imagination de formations possibles, il faut aller vers des travaux qui permettent d'affiner la description des processus intellectuels, il n'est pas honteux ou à-scientifique de chercher dans la philosophie les éléments nécessaires, la phénoménologie en particulier n'est pas une pure subjectivité... Sans ces certitudes, j'aurais travaillé différemment. Ainsi, la pertinence de l'information est ce qui la rend cohérente avec le but poursuivi, mais aussi la manière dont on veut remplir ce but, son point de vue, la méthode employée, la démarche scientifique.

Qu'est-ce concrètement, une sélection et une exploitation de l'information ? Pour certains,

il n'est pas scientifique de répondre que c'est une *interprétation*, car le terme ne représente qu'une vague alchimie, renvoyée à la subjectivité et à l'aléatoire. Pour sortir de notre incapacité à décrire ce travail intellectuel particulier, il faudrait la décrire comme une opération instrumentale, comme si une sorte de scanner interne comparait des idées inscrites dans un texte avec celles inscrites dans un cerveau anonyme, interchangeable, sans intention. Or, il y a des intermédiaires entre l'extraction des connaissances et la magie du génie. Nous ne ferons ici que lancer quelques interrogations. Nous sommes convaincus que les référentiels posent de bonnes questions, apportent des éléments de réponses intéressants, mais qu'ils sont trop fragiles pour ce qui concerne l'utilisation de l'information. Ils ont le tort de se laisser enfermer dans des représentations informatiques qui les empêchent d'évoluer, des catégories de pensée métaphoriques (le cerveau est un ordinateur) qui s'avèrent insuffisantes. Il faut aller chercher ailleurs des modèles qui permettront de le faire. Je propose d'explorer avec vous ce que donnerait une utilisation de la philosophie.

Pourquoi la philosophie ? Je vous renvoie ici à un des derniers livres de Paul Ricoeur, *Parcours de la reconnaissance* (7). Pour consoler les concepteurs de référentiels et relativiser les critiques que j'ai pu émettre concernant les catégories trop larges de la description de l'utilisation de l'information, signalons que tout un chapitre sur la reconnaissance comme identification d'un objet est consacré à la notion de *synthèse* chez Emmanuel Kant. Cela signifie que les référentiels ne déméritent pas lorsqu'il ne savent pas la définir, mais qu'ils s'attaquent à très forte partie. Un autre chapitre renvoie à l'épistémologie de Edmond Husserl, notamment dans les *Méditations cartésiennes*. C'est sur ce dernier auteur que nous nous arrêterons un moment.

Pour objectiver la question des comportements intellectuels, décrire les activités de conscience présentes dans la construction des significations et dans le raisonnement logique, Husserl proposait le terme d'*intentionnalité*. Nos comportements intellectuels sont orientés par ce que nous observons ou ce que nous vivons, les objets qui nous entourent. Notre conscience est orientée vers un objet, vers un contenu. "Tout objet possible [...] a ses manières à lui [...] d'accéder au regard qui le saisit" (8). Penser, c'est toujours à la fois recevoir un objet, mais aussi le recevoir dans une attente. Nous avons donc une orientation de notre regard, mais nous sommes aussi entourés de réalités qui imposent à notre conscience leur manière d'être.

D'une certaine manière, on peut dire qu'un document est pour celui qui l'a cherché une sorte d'objet. Certes, pas un objet concret, mais il a une forme, se rattache à un genre, incite à une posture de lecture. Et, de la même manière, le lecteur reçoit l'objet documentaire dans son attention, cet objet tel qu'il est, tel qu'il s'impose à lui. C'est seulement au fur et à mesure de l'approfondissement de cette réception qu'il éprouve la plus ou moins grande conformité de cet objet à son attente, à son mode de pensée. Reprenant Brentano, Husserl propose de qualifier l'attention à l'objet : elle peut être espoir, déplaisir, décision d'un doute, attrait. Recevoir un objet est un acte psychique qui n'est pas simple par définition, qui ne peut être réduit à une procédure cognitive calculable. Car en effet "la plupart des actes psychiques sont des vécus complexes : et les intentions elles-mêmes y sont souvent très compliquées. Des intentions relevant des affections de l'âme s'y superposent à des intentions de représentations ou de jugements, et d'autres combinaisons du même genre."

Ce qui nous retiendra dans cette proposition est son décalage complet avec les modes de pensée de l'intelligence artificielle. Tout d'abord, les référentiels écrasent tous l'espace de l'attention décrit par Husserl comme le temps d'une appréhension de l'objet qui se donne. Ensuite, le décalage vient du langage et des catégories de pensée utilisées. Si, comme nous l'avons remarqué, les représentations trop fortement liées à l'intelligence artificielle bloquent l'imagination des formations possibles en matière d'usage et d'exploitation de l'information, nous avons là une terminologie provocatrice. Elle réintroduit notamment la description de l'objet concret et l'intention du lecteur. Or, par hypothèse, l'intelligence artificielle nie l'intention de l'individu comme l'intentionnalité de l'objet, sans quoi elle ne peut plus traiter les problèmes avec le formalisme qui lui est nécessaire. Il nous semble que cette double dimension de la réalité concrète du texte et de la volonté du lecteur doivent être réintégrés dans la réflexion et la description des comportements intellectuels pour que la question de l'usage de l'information soit pleinement posée.

En disant ceci, nous avons bien conscience de formuler ce qui ressemble à une hypothèse. Mais précisément, un travail de recherche n'est pas seulement une méthode formelle transformable en

équation. Dans tout travail scientifique – qu'il s'agisse des sciences expérimentales ou des sciences humaines - il existe une part pour l'interrogation, l'imagination, le croisement des connaissances : on ne valide que ce que l'on a décidé d'éprouver, et on ne décide pas au hasard de ce que l'on veut éprouver. Le prince de Serendip connaissait si bien les chameaux, la vie concrète des hommes et des femmes du désert qu'il a été capable de reconstituer la vie d'une caravane avec quelques traces. Mais sans doute aussi, comme dans tout milieu hostile, avait-il l'intention de chercher les traces d'humanité dans le désert, sans savoir où ni quand il allait les trouver, ni quelle vie elles allaient lui indiquer.

## Conclusion

Se retrouver face à un texte, ce n'est pas scanner une chaîne de caractères, c'est construire du sens par une attitude d'ouverture. C'est un comportement et pas une opération mécanique ni un savoir.

Se retrouver face à un texte, c'est être en face d'un objet intentionnel, que je ne peux piller comme cela me plaît, mais qui m'entraîne dans son intentionnalité. Et face à cet objet singulier, je peux mettre en oeuvre des procédures diverses : logiques, cognitives, affectives. Mes comportements face au texte seront d'autant plus riches, d'autant plus complètes, que l'interrogation qui a porté ma recherche a pour moi de l'importance et du sens.

Se retrouver face à un texte c'est se retrouver face à ses manques. Face à tout ce qu'on ne sait pas, face à la peur de se perdre, l'incapacité à choisir, la crainte de l'échec, la difficulté d'établir des liens, des phases d'incompréhension. C'est faire face à une image de soi. Tant que les référentiels ne l'auront pas pris en compte, ils laisseront échapper une part importante de ce qui pourrait constituer une culture complète de l'information.

## Bibliographie

### Ouvrages cités

- (1) DALBIN, S. « Instruments de recherche sur le Web », dans *La recherche d'information sur les réseaux*, INRIA, ADBS Editions, 2002.
- (2) LE DEUFF, O. Autorité et pertinence vs popularité et influence, Archivesis.ccsd.cnrs.fr
- (3) VAN ANDEL, P. Sérendipité ou l'art de faire des trouvailles, [m.v.van.andel@med.rug.nl](mailto:m.v.van.andel@med.rug.nl)
- (4) CATELLIN, S. "Sérendipité, abduction et recherche sur Internet", *Emergences et continuité dans la recherche en information et communication*, Actes du 12ème congrès national des sciences de l'information et de la communication, SFSIC, 2001.
- (5) ERTZSCHEID, O. et GALLEZOT, G. Chercher faux et trouver juste. 10è colloque international franco-roumain, 2003. Archivesic.ccsd.cnrs.fr
- (6) RICOEUR, P. *Parcours de la reconnaissance*. Stock, 2004
- (7) HUSSERL, *Méditations cartésiennes*, Vrin, 1996.

### Référentiels analysés

*Passeport documentaire de l'école à l'université*. Académie de Poitiers, 1997.

Référentiels accessibles sur *Savoirs.cdi.cndp.fr* : Référentiel de la FADBEN, Formanet (Canada), Washington Library Media Association, Association of college and research libraries.

ERUDIST : <http://erudist.fr>

On peut voir aussi sur ce sujet :

DENECKER, C. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information*. Presses de l'ENSSIB, 2002.

La formation des usagers. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, t. 50, n° 6.