

## ANALYSE DIDACTIQUE D'UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT SUR LE CONCEPT « DOCUMENT »

**Résumé :** Cet article aborde la question des liens entre les savoirs savants et les savoirs enseignés dans une pratique d'enseignement ordinaire. Une analyse de l'enseignement du concept de document interroge la pertinence de la mobilisation d'un cadre théorique alliant la transposition didactique, la théorie de l'action conjointe en didactique et une approche épistémologique des SIC. Du point de vue méthodologique nous avons filmé pour l'analyser une séance d'enseignement sur le document en classe de première dans l'enseignement agricole au sein d'un environnement collaboratif d'analyse de pratiques d'enseignement. Les résultats montrent le peu d'avancée de ces savoirs enseignés au cours de la séance d'enseignement. La distance importante entre savoirs enseignés et savoirs savants est repérée au travers du peu de traces des éléments référents aux savoirs savants dans les savoirs réellement enseignés. Les analyses montrent également le rôle que l'enseignant et l'élève ont à différents moments dans l'avancée des savoirs, ainsi que les modalités selon lesquelles l'enseignant et les élèves contribuent aux évolutions du milieu didactique.

**Mots-clés :** didactique de l'information-documentation, document, pratiques d'enseignement, action conjointe.

### INTRODUCTION ET PROBLÉMATISATION

« Ce sont les sciences de l'information et de la communication [SIC] qui élaborent les savoirs théoriques de référence nécessaires aux professeurs-documentalistes pour accomplir toutes leurs missions auprès des élèves et pour affirmer leur identité d'enseignant au sein de la communauté scolaire » (Couzinet, 2008). Plus particulièrement, au sein de l'information communication ce sont les savoirs de l'information-documentation qui sont mobilisés par ces professionnels. L'information-documentation (ID), discipline jeune, s'est constituée en partie sur des techniques documentaires spécifiques du traitement de l'information et du document mais a bénéficié en parallèle d'un réel travail scientifique, d'abord centré sur la bibliographie et ensuite sur la bibliologie avant de s'élargir aux problèmes informationnels et communicationnels qui sont en partie à l'origine de l'institutionnalisation des Sciences de l'information et de la communication. En leur sein, des recherches particulières continuent à se développer autour de l'information-documentation et tendent à structurer un corpus de savoirs spécifiques, que l'on peut qualifier de « savoirs savants » au sens « d'un degré élevé d'institutionnalisation et d'inscription dans l'héritage culturel d'une société globale. On peut les considérer comme des savoirs sociaux particuliers, produits de méthodes plus soucieuses de leur validation rigoureuse que de leur utilisation efficace » (Joshua, 1998). Ces savoirs savants sont susceptibles d'être mobilisés par les professeurs-documentalistes dans l'exercice de leur double mission au sein des établissements scolaires : la gestion quotidienne d'un centre de documentation et l'enseignement de l'information-documentation selon des prescriptions plus ou moins formalisées.

Des travaux ont montré l'ancrage mouvant des savoirs de référence dans l'exercice global de ce métier (Gardiès, 2006). Pour ce qui est de l'enseignement de l'information-documentation en France, différentes approches se sont développées en parallèle et cherchent à répondre à un double objectif. Le premier est celui de la revendication d'une discipline scolaire. Il conduit à des recherches sur les aspects curriculaires dont l'appui sur une réflexion épistémologique intégrant systématiquement l'ensemble des concepts constitutifs de l'ID reste sujet à polémique (Couzinet & Gardiès, 2009). Frisch souligne à cet égard la confusion entre « projet de disciplinarisation et processus de didactisation de la documentation » (Frisch, 2007) mais dans le même temps affirme la « réalité d'un champ interdisciplinaire de référence et une vraie construction originelle, basée sur une diversité de champs, de savoirs scientifiques et pratiques, d'un héritage professionnel » (Frisch, 2007). Le second objectif poursuivi dans ce domaine est celui de la construction d'un champ didactique. Toutefois, celui-ci peine à se centrer sur des objets de savoirs clairs. En témoignent différents courants, comme celui développé par Kerneis qu'il situe de la manière suivante « nous parlerons d'une didactique de l'éducation aux médias en construction qui pourrait utilement apporter sa contribution à une didactique de la culture informationnelle. Elle en constitue d'ailleurs une dimension à part entière et pourrait participer, avec la didactique de l'informatique et de l'info-documentation, à l'élaboration d'un curriculum qui pourrait ainsi, de manière crédible, concerner tous les élèves » (Kerneis, 2010). Les pratiques ordinaires d'enseignement des savoirs en information-documentation quant à elles, ont été peu analysées au regard des savoirs qui leur donnent formes, alors que la nature et la structuration des savoirs enseignés y sont cruciales puisque, dans l'enseignement agricole notamment, des programmes<sup>1</sup> spécifiques sont définis.

Pourtant, les sciences de l'information et de la communication en étudiant la transmission des objets de l'information-documentation qui leur sont propres, ne peuvent faire l'impasse sur la caractérisation des modalités de leur développement en classe, et donc sur l'identification des savoirs réellement enseignés et étudiés, et des liens qu'ils entretiennent avec les savoirs de référence. C'est la raison pour laquelle nous mobilisons une approche didactique pour traiter cette question dans le cadre d'une étude exploratoire.

Ainsi, identifier les savoirs effectivement enseignés et évaluer la distance (qui existe nécessairement) par rapport aux savoirs scientifiques, en mobilisant à la fois les savoirs de l'ID et les concepts de la didactique, peut permettre de contribuer à une didactique de l'information-documentation déclinée dans la pratique d'enseignement mais peu encore élaborée en tant que science. Différentes études ont montré en effet un certain flottement épistémologique autour de l'enseignement d'une discipline partiellement scolaire (Gardiès & Couzinet, 2009). La question de l'identification des savoirs effectivement enseignés, pour être traitée, nécessite d'être contextualisée à un objet d'enseignement particulier. Nous avons choisi « le document » parce qu'il est central dans l'enseignement de l'information-documentation. Il est ici enseigné en classe de première du baccalauréat professionnel agricole.

---

<sup>1</sup> Référentiel de formation. Consultable sur :  
[http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG1.pdf&t=1400446976&hash=a5d6d40ae373be44ac80b2c00c2ab0d5e9c687fc](http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG1.pdf&t=1400446976&hash=a5d6d40ae373be44ac80b2c00c2ab0d5e9c687fc)

Les fondements sur lesquels repose notre étude sont constitués de trois ensembles théoriques que nous développons dans la section suivante : la théorie de la transposition didactique permet de travailler sur la distance entre les savoirs savants et les savoirs enseignés ; la théorie de l'action conjointe en didactique contribue à l'identification des savoirs effectivement enseignés et à la description de la manière dont ils sont enseignés ; l'épistémologie des SIC nous sert quant à elle à caractériser les savoirs savants. Du point de vue de la méthode, cette analyse est conduite à partir des données recueillies lors d'une séance d'enseignement filmée dans une situation d'enseignement ordinaire.<sup>2</sup> Elle relève donc d'une étude de cas. Nous précisons les modes d'analyse de ces données avant de présenter les résultats que nous discuterons ensuite.

### CADRE THÉORIQUE

Les travaux en didactique ont montré que les savoirs de référence, ici les savoirs scientifiques de l'ID, étaient transposés (transformés), lors de leur enseignement. Cela nous amène à présenter tour à tour des éléments de la théorie de la transposition didactique, les caractéristiques principales du concept de document (savoir de référence) et enfin la théorie de l'action conjointe en didactique utilisée ici pour identifier les savoirs effectivement enseignés.

#### *Transposition didactique*

Envisager la référence des savoirs enseignés revient à examiner la question de leur légitimité : de quoi se réclame le savoir enseigné pour être socialement légitime ? C'est à cette question que répond la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) qui a d'abord étudié le passage du savoir savant au savoir enseigné en mathématiques, le premier étant pris comme référence. Selon cette théorie, en effet, tout savoir savant lorsqu'il doit être enseigné subit obligatoirement une transformation pour le rendre enseignable (Verret, 1975). Ainsi le savoir savant dont les concepts sont relationnels doit être désyncrétisé pour être présenté de manière séquentielle en champs de savoir délimités et successifs, et son acquisition doit être programmée sur une ou plusieurs années scolaires. De plus, le savoir enseigné doit être rendu public et pour cela explicitement défini en compréhension et/ou en extension. Par ailleurs, son acquisition doit pouvoir être socialement contrôlée. Le savoir savant doit donc être nécessairement transformé, « apprêté » pour être enseigné, ce qui n'implique ni simplification, ni dégradation, mais une *transposition*.. La transposition comporte deux étapes. Le savoir savant subit une première transformation en savoir à enseigner (transposition externe), effectuée par l'institution scolaire ; le savoir à enseigner subit à son tour une deuxième transformation en savoir enseigné, effectuée par l'enseignant dans sa classe (transposition interne). D'autres références que celle des savoirs savants ont par la suite été envisagées, notamment les pratiques sociales (Martinand, 1994) ou les pratiques institutionnelles (Chevallard, 1991) qui ne feront pas ici l'objet d'un développement.

Précisons maintenant quels sont les savoirs savants servant de référence à la transposition du concept de document.

---

<sup>2</sup> La séance est « ordinaire » dans la mesure où elle est conçue par un groupe de professeurs-documentalistes pour être mise en œuvre dans le cadre des enseignements courants qu'ils délivrent.

*Analyse épistémologique du concept de document*

Le document est entendu comme un objet informationnel pris dans une situation de communication aux dimensions plurielles. Ces points sont tour à tour développés ci-dessous.

Objet informationnel, concret, asynchrone

Un document est d'abord un objet concret, manipulable, considéré comme support porteur d'informations. Le concept de document, vaste et complexe, se rapporte donc à « *un objet sur lequel sont enregistrés des signes représentant de l'information* » (Meyriat, 1993). À ce titre, il est une ressource matérielle d'informations. Otlet considère le document comme un support extensif et propose dans une démarche typologique d'en étendre l'acception au-delà du support livre : le document est « *le support d'une certaine matière et dimension, éventuellement d'un certain pliage ou enroulement sur lequel sont portés des signes représentatifs de certaines données intellectuelles* » (Otlet, 1934).

L'écriture a permis de répondre au problème de non-synchronie et de non-stabilité du produit de la parole. Le texte remplit en effet trois fonctions, une fonction iconique, une fonction discursive et une fonction documentaire et donc amène une stabilisation de l'information. C'est ce constat qui amène Escarpit à définir le document comme « *un objet informationnel visible ou touchable et doué d'une double indépendance par rapport au temps : synchronie et stabilité [...] le temps dont l'effet est compensé lors de la constitution du document, doit être réintroduit sous forme de mouvement pour que l'information soit restituée au destinataire* » (Escarpit, 1976). Pour lui le document est un « *moyen de constitution d'un savoir, [qui] suppose que les traces restent disponibles pour une lecture, c'est-à-dire pour une exploration libre de toute contrainte événementielle ou chronologique en fonction d'un projet à réaliser* » (Escarpit, 1976). Le document est bien un objet informationnel, visible, touchable et donc concret doté d'une stabilité qui lui permet de déjouer le temps et donc asynchrone.

Situation de communication et usage

Meyriat rajoute que le document participe à une situation de communication, ce qui permet d'identifier le document comme un objet informationnel à visée communicationnelle. Le document est « *un objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer, et qui est durable [...]* » (Meyriat, 1981). Il distingue la nature matérielle du document (l'objet qui sert de support) de sa nature conceptuelle (le contenu de la communication, c'est-à-dire l'information). À la suite de Otlet, Briet a défini le document comme étant « *toute base de connaissance fixée matériellement et susceptible d'être utilisée pour consultation, étude ou preuve* ». Elle y ajoute : « *tout indice concret ou symbolique, conservé ou enregistré, aux fins de représenter, de reconstituer ou de prouver un phénomène ou physique ou intellectuel* » (Briet, 1951). Tout en regrettant la nature abstraite, et donc complexe de ces indices, elle développe l'idée que tout être vivant peut devenir un document dès l'instant où il est, ou devient, objet d'étude. Elle complexifie ainsi la nature des liens entre document et information, selon elle : « *l'unité documentaire tend à se rapprocher de l'idée élémentaire, de l'unité de pensée, au fur et à mesure que les formes de documents se multiplient, que la masse documentaire s'accroît, et que la technique du métier de documentaliste se perfectionne* » (Briet, 1951). Autrement dit, plus on attribue le statut de document aux objets voire, comme Briet, au monde animal, plus la notion se complexifie.

C'est donc l'usage qui crée le document. Le document existe parce qu'un usager en a besoin pour prouver ou expliquer quelque chose, comprendre, ap-

prendre, produire, etc. Ainsi tout objet est un document ou peut le devenir, si, et seulement s'il transmet une information, c'est-à-dire un message qui a un sens pour celui qui l'émet comme pour celui qui le reçoit : « *tout objet peut devenir un document, c'est-à-dire l'objet d'une recherche* » car c'est « *l'utilisateur, le récepteur du message, qui fait le document* » (Meyriat, 1978). Le document peut avoir été créé pour donner une information, mais peut aussi devenir document du fait de celui qui y cherche de l'information, lui reconnaît une signification et l'érige donc en support de message, « *la volonté d'obtenir une information est donc un élément nécessaire pour qu'un objet soit considéré comme un document alors que la volonté de son créateur peut avoir été autre* » (Meyriat, 1981).

Depuis « *l'unité support à l'unité informationnelle* » jusqu'aux liens entre le document, l'information et la communication, le document « *est défini comme un objet faisant fonction de mémoire pour une instance réceptrice* » (Meyriat, 1981). L'émetteur devient secondaire par rapport au récepteur et le document se situe dans un processus de communication allant de l'intention à l'attribution. On distingue ainsi des documents par intention où l'information est reçue dans le même sens que l'intention initiale de son auteur, et des documents par attribution où l'utilisateur attribue un sens différent à l'information de celle de l'intention de l'auteur. L'information dans ce dernier cas est considérée comme un processus, ou on pourrait également dire qu'il s'agit d'une information inscrite en attente d'activation. Le document est donc le « *résultat d'une double construction, à la fois produit par l'usage du destinataire qui le reconnaît en tant que vecteur de réponse et par les interrogations qui ont présidé à sa naissance* » (Couzinet, Régimbeau & Courbières, 2001).

#### Dimension intellectuelle, dimension matérielle et dimension sociale

Il y a une dialectique complexe entre la dimension intellectuelle de l'information comme relation et sa dimension matérielle en tant qu'inscription même si ce dernier aspect, entendu du point de vue de sa production, est le plus connu de la notion. La notion de document se trouve alors associée à la notion de signe. Le signe et le support sont à la fois distincts et associés dans le document car il y a une solidarité lexico-sémantique entre document et information. Il est difficile, voire impossible, de concevoir une information qui serait une abstraction détachée de sa condition matérielle d'expression, car au-delà de la non-séparation du contenu et du support qui constitue l'essence du document, le support est important et contraint le contenu (Meyriat, 1981). « *Le document, c'est un support utilisé d'une façon particulière, qui n'est pas seulement définie par des caractéristiques matérielles, mais par des formes d'expression et des usages culturels. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de document sans support, mais aussi que le support n'est pas lui-même un document* » (Jeanneret, 2000).

En tant qu'objet, il peut donc être utilisé, classé, manipulé. L'intentionnalité de la création du document dans un objectif communicationnel est évidente, mais la production et la réception du document ne suffisent pas à épuiser tous les ressorts de la notion. Il s'agit aussi de prendre en compte les mouvements entre les acteurs qui manipulent l'objet (producteur, récepteur, intermédiaire médiateur), la matière de l'objet (support, matérialisation, virtualisation) et son contenu (le message, le signe véhiculé) et qui redonnent de la valeur informationnelle aux supports car « *un document est une relation quaternaire asynchrone entre un auteur, un discours, un support et un lecteur* » (Metzger & Lallich-Boidin, 2004), autrement dit il est nécessaire de prendre en compte les « *dimensions sociales de cet objet polymorphe, en mutation permanente* » (Régimbeau & Courbières, 2006).

En conclusion, on peut retenir comme éléments fondamentaux de la définition scientifique du concept de document sa fonction d'objet sur lequel est inscrite une information en vue d'être conservée et diffusée, ce qui le situe dans une instance intentionnelle et qui l'insère dans une situation de communication asynchrone. Cette dernière caractéristique donne une importance fondamentale à l'usage, c'est-à-dire à l'instance réceptrice. On retrouve donc dans les fondements de la notion de document une dimension intellectuelle de relation et une dimension matérielle d'inscription auxquelles se rajoute une dimension sociale de construction qui inclue le rôle des acteurs qui le manipulent et permettent de redonner sa valeur informationnelle au support.

Les savoirs savants en tant que référence ayant été précisés, il s'agit pour nous, dans l'examen de la transposition didactique de la notion document, d'identifier maintenant les savoirs enseignés. Pour cela nous procédons à une analyse ascendante des pratiques d'enseignement et d'étude. Selon Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), « *l'investigation [ascendante] des phénomènes transpositifs [ne peut être] ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets – enseignants et apprenants – mais dans leur action conjointe.* » Nous choisissons ici en conséquence, d'adopter comme point de vue théorique, celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) déjà utilisée pour des analyses de ce type en physique (Venturini & Tiberghien, 2012), en EPS (Amade-Escot, 2013), en biologie (Pautal, Venturini & Schneeberger 2012 ; Marlot, 2009), en mathématiques (Leutenegger, 2003 ; Ligozat, 2011).

#### *Théorie de l'action conjointe en didactique*

Différents auteurs ont contribué et contribuent à l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2007, Sensevy, 2007, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007). Nous leur empruntons les éléments présentés en suivant.

On entend par action didactique « *ce que les individus font dans des lieux des institutions où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Sensevy, 2007). Cette action est considérée comme conjointe c'est-à-dire coopérative, dialogique et coordonnée, « *reposant sur la production d'une sémiose partagée* » (Sensevy, 2011), les individus ayant des rôles dissymétriques dans cette production. En effet, l'action est ici vue comme constituée par une succession d'actes entendus comme actes sociaux au sens de Mead (1938) : « *for Mead, human group life is not an addition or an assemblage of separate individual acts, each with its own independent line of formation. It consists, instead, of joint activity, inside which the individual act is being formed as it is directed to fit into an ongoing patterning of the acts of others* » (Blumer, 2004).

« *Agir conjointement, c'est s'ajuster à autrui* » (Sensevy, 2011) pour produire la sémiose partagée et donc entrer avec autrui dans une série de transactions à cette fin. Ces transactions ont une double dimension, sociale et liée à l'objet transactionnel. Dans le cas de l'action didactique, c'est le savoir qui fait l'objet de transactions. Décrire l'action didactique conjointe revient donc à décrire ce que chacun des transactants fait avec les savoirs et à considérer la relation didactique comme « *relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves* » (Sensevy, 2007).

En référence à Bourdieu et à Wittgenstein, Sensevy (2007) considère qu'agir dans une partie du monde social revient à jouer un certain jeu dans des situations développées dans des institutions. Dans le cas de situations didactiques il s'agit de « *jeux didactiques* ». Ce sont des jeux à la grammaire particulière dont

l'enjeu est le savoir à apprendre. En effet, pour gagner au jeu, l'élève<sup>3</sup> doit mettre en place une stratégie gagnante de son propre mouvement et montrer ainsi qu'il a appris et le professeur gagne si l'élève gagne. Le professeur qui connaît la stratégie gagnante, doit donc faire preuve de réticence et n'en rien dévoiler directement à l'élève. Ainsi le jeu est coopératif.

Pour jouer le jeu, professeur et élève disposent d'un « *système stratégique disponible* » (Sensevy, 2011), le contrat didactique et d'un environnement, le milieu didactique. Le contrat didactique se définit comme un « *ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements (spécifiques) de l'élève qui sont attendus du maître* » (Brousseau, 2003). Le contrat didactique englobe des dimensions pérennes et des dimensions situées, des dimensions liées au caractère social et épistémique des transactions. Le milieu didactique concerne les aspects matériels et communicationnels de la situation didactique, auxquels les acteurs donnent du sens en rapport avec les savoirs en jeu, « *tout ce qui agit sur l'élève [et le professeur] et ou ce sur quoi l'élève agit [et le professeur agit]* » (Brousseau, 2003). Les transactions didactiques parce qu'elles contribuent à la sémiose partagée, participent à la constitution du milieu dont l'évolution concourt à l'établissement de nouveaux savoirs, de nouvelles règles, de nouvelles normes, de nouvelles habitudes, de nouvelles valeurs... et donc à la modification du contrat didactique.

En plus du contrat et du milieu didactique, le professeur dispose pour jouer le jeu de quatre types de stratégies. Le professeur définit le jeu en précisant quelles en sont les règles définitoires. Le professeur dévolue le jeu, il fait en sorte que les élèves acceptent la responsabilité de jouer le jeu de leur propre mouvement. Le professeur régule le jeu, il cherche à obtenir une stratégie gagnante de la part des élèves sans dévoiler celle-ci. Enfin le professeur institutionnalise le savoir, il reconnaît comme légitime et attendu dans l'institution classe le savoir enjeu du jeu.

Le savoir étant l'enjeu du jeu, la TACD caractérise son développement au cours du temps en décrivant 1) l'évolution du milieu, c'est-à-dire l'évolution du système d'objets, qu'ils soient matériels ou conceptuels, qui délimitent le contexte de l'action du professeur et des élèves (mésogénèse) ; 2) l'évolution du savoir (chronogénèse) ; 3) l'évolution du partage au cours du temps des responsabilités que chacun des acteurs, professeur ou élève, assume dans les transactions didactiques par rapport à l'objet de savoir mis à l'étude (topogénèse). Ces trois génèses ne sont pas indépendantes : « *à tout état de la chronogénèse correspond un état de la topogénèse et de la mésogénèse* » (Amade-Escot & Venturini, 2009).

Pour résumer, décrire l'action didactique revient donc à spécifier contrat et milieu didactique, à décrire les types de stratégies et les génèses à l'œuvre dans les jeux didactiques qui la constituent.

Plus spécifiquement, pour répondre à la question de la distance entre savoirs savants et savoirs enseignés, nous décrivons les savoirs enseignés et leur évolution. Cette évolution du savoir au sein du jeu peut se caractériser notamment à l'échelle de quelques secondes ou de quelques minutes. Dans le premier cas il s'agit d'identifier des « *facettes de savoir* », (Minstrel, 1992 ; Galili & Hazin, 2000), c'est-à-dire des énoncés du professeur ou de l'élève mettant en jeu un élément de connaissance, de raisonnement ou de stratégie qui peut être correct ou incorrect du point de vue du savoir enseigné et relever de pratiques quotidiennes ou scientifiques. Une facette est donc construite par le chercheur et sert de référence

---

<sup>3</sup> Élève et professeur sont ici entendus au sens de instance élève et instance professeur.

pour analyser le discours de la classe (professeur ou élève). Ces facettes sont souvent regroupées en catégories selon le savoir concerné et sa nature. Dans le second cas, il s'agit d'identifier différents thèmes. Un thème est déterminé à partir de l'interprétation par le chercheur des propos tenus dans la classe en référence aux savoirs savants (dans le cas du document on peut trouver les thèmes : inscription, non-synchronie, situation de communication, intention, usage, attribution, dimension intellectuelle, matérielle et sociale). Généralement la structuration en jeux et en thèmes présente des recouvrements importants.

Ainsi, décrire les savoirs enseignés et leur évolution reviendra à identifier les facettes de savoir, leur nature quotidienne ou « scientifique scolaire »<sup>4</sup>, leur rythme d'introduction, leur taux de reprise au cours du temps... Cela reviendra aussi à identifier les thèmes abordés, leur durée, leur articulation. En lien avec la nature des différentes facettes il sera possible de préciser quel langage social au sens ici de langue quotidienne ou scientifique scolaire (Mortimer & Scott, 2003) est à l'œuvre dans un thème particulier et à quel moment.

## MÉTHODOLOGIE

L'étude présentée a pris naissance dans un processus collaboratif relevant de la Design-Based Research (collective, 2003). Dans ce cadre, un groupe de 10 professeurs-documentalistes volontaires<sup>5</sup> et deux chercheurs a conçu des séances d'enseignement, les a analysées et les a faites évoluer dans un processus itératif. Le groupe de professeurs avait en charge la conception et la réalisation des séances dans la classe. Les chercheurs quant à eux ont fait des apports scientifiques sur les SIC et l'analyse de pratiques, ils ont dirigé les analyses des séances dont les résultats ont ensuite été pris en compte pour une nouvelle conception.

La première étape du travail de ce groupe a consisté pour les professeurs à construire une séance de cours sur le concept de document en première année de baccalauréat professionnel. Le principe adopté par les enseignants était de prendre en compte les points de vue initiaux des élèves relevant généralement du sens commun et de tenter de les faire évoluer vers une conception scientifique (scolaire) à partir des préconisations du programme correspondant. Celui-ci exige de « réaliser une typologie du document » en l'orientant de manière à ce qu'elle permette de « répondre à un besoin d'information culturel ou professionnel » (cf. référentiel de formation, bac professionnel, module MG1, Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt<sup>6</sup>). La prescription définit donc de manière très condensée le savoir à enseigner, laissant ainsi une grande partie du travail de transposition aux enseignants eux-mêmes. Au vu de l'analyse épistémologique précédente, la typologie à réaliser dans la classe peut renvoyer aux trois dimensions du document, la dimension matérielle, la dimension intellectuelle et la dimension sociale.

---

<sup>4</sup> La facette peut être de nature « quotidienne » c'est-à-dire relever d'expériences et de représentations quotidiennes et être exprimée dans les termes de la langue quotidienne, ou être de nature « scientifique scolaire », c'est-à-dire relever d'une construction scientifique dans un contexte scolaire. Par souci de lisibilité « scientifique scolaire » a parfois été condensé en « scientifique ».

<sup>5</sup> Ces enseignants constituaient un « groupe d'animation et de professionnalisation » (GAP).

<sup>6</sup> Consultable sur :

[http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG1.pdf&t=1400446976&hash=a5d6d40ae373be44ac80b2c00c2ab0d5e9c687fc](http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG1.pdf&t=1400446976&hash=a5d6d40ae373be44ac80b2c00c2ab0d5e9c687fc)



La séance conçue<sup>7</sup> a été mise en œuvre par les enseignants du groupe. L'une d'entre eux, professeure-documentaliste exerçant depuis 13 ans l'a été réalisée dans une classe de première baccalauréat professionnel « Gestion des milieux naturels et de la faune » d'un lycée agricole comportant seize élèves.

La séance a été filmée pour l'analyse ultérieure de son déroulement par le groupe. La vidéo a été prise par une caméra grand angle fixe en fond de classe, orientée sur le tableau et sur l'enseignante. Sa retranscription prend en compte l'ensemble des propos des élèves et de l'enseignante, ce qui est écrit au tableau ainsi que les gestes significatifs quant à la transmission des savoirs concernés. Les documents élèves ont été également récupérés.

Indépendamment des activités dans le groupe, la vidéo et la retranscription sont donc utilisées ici pour produire une analyse plus fine de cette séance à l'aide des concepts de la TACD. Nous avons procédé à une structuration en jeux en nous fondant sur les évolutions du milieu, les enjeux de savoir à différents moments de la séance et sur les phases de définition ou d'institutionnalisation du savoir. Une deuxième structuration en thèmes a été effectuée à partir de ce qui se dit effectivement dans la classe. Ainsi on retrouve par exemple les thèmes information et document, définition du document et nature du document dans ce niveau de structuration. Enfin une analyse au niveau microscopique a dégagé les facettes identifiées dans les propos des enseignants et des élèves caractérisées en fonction de leur nature scientifique (scolaire) ou quotidienne et associées à une des catégories construite de manière inductive, ici : support, typologie, traitement et fonction du document.

C'est de cette analyse dont nous faisons part dans la suite de l'article.

### **PRÉSENTATION DE LA SÉANCE ANALYSÉE**

Nous avons structuré cette séance en neuf jeux didactiques que nous présentons ci-dessous.

Dans le premier jeu [1:50] l'enseignante rappelle la définition d'information et de système d'information avec l'aide de ses élèves. Elle annonce l'objectif de la séance qui sera de distinguer information et document en s'appuyant en partie sur l'activité documentaire<sup>8</sup> que l'enseignante propose aux élèves sur plusieurs séances.

Celle-ci demande à chaque élève d'écrire la définition de la notion de document avec ses propres mots dans le deuxième jeu [6:28], puis elle construit une définition collective de cette notion par simple juxtaposition des points de vue individuels des élèves.

Le troisième jeu [5:09] a pour enjeu de mettre individuellement en correspondance deux termes par une relation d'association dans un exercice. Ainsi information, document, support, traitement de l'information, typologie sont les termes à relier par une des expressions suivantes : contient, est inscrite sur, permet son utilisation, définit sa nature, ses différentes formes, permet de le classer.

Les élèves et l'enseignante, à partir de la correction de l'exercice, établissent collectivement dans le quatrième jeu [5:25] les relations attendues par l'ensei-

---

<sup>7</sup> En référence aux programmes de l'information-documentation à ce niveau scolaire, la notion de document est enseignée sur une seule séance.

<sup>8</sup> Dans les classes l'activité documentaire recouvre généralement la recherche, l'analyse, la communication d'informations en lien avec un thème particulier sujet de l'activité documentaire

gnante entre information, document, support, typologie et traitement de l'information.

Lors du cinquième jeu [11 min 46] les élèves doivent individuellement chercher des documents au centre de documentation et d'information contenant des informations liées à l'activité documentaire du cours.

Le sixième jeu [3:20] consiste à vérifier que les objets ramenés au cours de la phase de recherche documentaire sont bien des documents au regard des caractéristiques proposées collectivement dans le jeu 2.

Ces caractéristiques sont complétées dans le septième jeu [4:24] au vu de certaines des propriétés constatées sur les objets identifiés par l'enseignante comme « document ».

L'enseignante dicte dans le huitième jeu [2:00] la définition de la notion de document construite à partir de la juxtaposition des points de vue énoncés tout au long de la séance d'abord par les élèves (jeu 2), par l'enseignante et les élèves (jeu 4), puis par l'enseignante (jeu 7).

Enfin dans le jeu 9 [2:30] l'enseignante et les élèves formalisent à minima la distinction information/document.

### PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous choisissons de faire état des analyses des jeux 2, 4, 6, 7 et 8. Ils concernent en effet des phases collectives de structuration et de formalisation de la définition du concept de document. Le jeu 1 qui est introductif, les jeux 3 et 5, qui sont joués par les élèves seuls, et le jeu 9, qui concerne un prolongement vers l'information, ne sont pas décrits. Les jeux sont analysés à l'aune de l'avancée du savoir, en référence à nos questions de recherche.

#### *Analyse du jeu 2 : construction collective de la définition de la notion de document à partir des points de vue individuels des élèves*

Ce jeu, au cours duquel les élèves ont à proposer leur point de vue sur le concept de document, se caractérise par une absence de formalisation scientifique<sup>9</sup> : les concepts sont abordés dans le désordre et à plusieurs moments dans la séance et donc enchevêtrés ; l'enseignante reprend à son compte les propos des élèves tels quels ; elle en reste à des aspects relevant d'exemples particuliers ; enfin certains concepts font l'objet d'approximations ou de raccourcis conceptuels. Nous abordons ces points tour à tour ci-dessous.

- Enchevêtrement des concepts : le contenu du jeu est directement piloté par les élèves preuve que la dévolution de la tâche confiée s'est opérée. Toutefois les élèves proposent des définitions diverses qu'ils n'argumentent pas, leurs propos relèvent du point de vue quotidien, et les thèmes abordés se succèdent et s'entremêlent très rapidement (de 20 à 30 secondes chacun). Le tableau 1 reprend un exemple emblématique de ces caractéristiques.

---

<sup>9</sup> Il s'agit bien sûr d'une formalisation scientifique scolaire, résultant d'une transposition.

ANALYSE DIDACTIQUE D'UNE SÉANCE D'ENSEIGNEMENT  
SUR LE CONCEPT DE « DOCUMENT »

Discours et gestes	Facettes	Q/S	Catégories des facettes	thèmes
32. Élève : un document est un rassemblement d'informations sur un support écrit, on peut trouver un texte, des écrits, (6 :38)	Le document est un support rassemblant des informations Le document est un support rassemblant des textes	Q	support	Document et support
38. Élève : c'est un ensemble de textes, image, etc. qui sont sur un même sujet, et les documents nous donnent des informations sur un même sujet abordé (6:59)	Le document rassemble des textes sur un sujet Le document donne des informations sur un sujet	Q	fonction	Document et information
40. Élève : ça peut être sonore (7 :02)	Le document peut être sonore	Q	typologie	Forme du document

*Tableau 1* : les élèves proposent des définitions dont le contenu entremêle rapidement thèmes et catégories, entre ces tours de paroles l'enseignant reprend tels quels les propos des élèves ou relance l'expression. (Q/S : facette relevant du point de vue quotidien/point de vue scientifique scolaire).

- Reformulations sensiblement identiques aux propos des élèves : même si l'enseignante reformule les énoncés des élèves, elle le fait au même niveau d'énonciation que le leur et les écrit au tableau sans les ordonner en fonction d'une grille de lecture plus scientifique de la réalité. Si ces énoncés entrent dans le milieu, ils ne contribuent donc pas à l'avancée des savoirs, dont ni l'enseignante ni les élèves n'assument finalement la responsabilité. (cf. Extrait 1).

38. Élève : c'est un ensemble de *textes*, image, etc. qui sont sur un même sujet, et les documents nous donnent des *informations* sur un même sujet abordé<sup>23</sup>

39. Enseignante : d'accord. Ça c'était déjà dit

40. Élève : *ça peut être sonore*

41. Enseignante : oui, *ça peut être sonore*, (elle le note) *texte*, photos, écrits, et puis, sonore, très bien, donc, vous avez la notion de support, la notion de source d'*information*, euh, ça permet quoi, en fait, le document,

*Extrait 1* : l'enseignante reprend les formulations des élèves associées à un point de vue quotidien sans les modifier (jeu 2, 0:06 à 0:07)

- Absence de généralité dans les formulations : ce n'est pas la définition elle-même du document qui est travaillée ; seules sont abordées quelques-unes des caractéristiques de ce dernier liées à des exemples particuliers de document sans qu'une conceptualisation ne soit opérée sur un plan plus général. Les élèves désignent ainsi le document par la caractéristique « écrit », il s'agit là de la description d'une caractéristique du document à travers un cas particulier, l'enseignant n'aide pas les élèves à le caractériser sous la forme par exemple d'« inscription » dont le niveau d'abstraction (et de généralité) permettrait d'englober un nombre varié de cas de documents. (Cf. Extrait 2)

19. Élève : *un support écrit*, euh, où on peut trouver ou chercher des informations pour nous cultiver par exemple. Le *document peut être un texte, une photo*

20. Enseignante : (elle note sur le tableau), attends, attends... ensuite, un texte, tu m'a dit quoi, *photos* ?

*Extrait 2* : l'enseignante ne va pas jusqu'à un niveau plus générique dans la définition du document à partir d'exemples particuliers donnés par les élèves (jeu 2, 5:16 à 5:32)

• Approximations dans la formulation et raccourcis de conceptualisation : par ailleurs la nature des supports est discutée comme relevant de types de documents alors que l'élève évoque l'inscription de l'information et que celle-ci ne permet pas de présumer du type de document. En effet une information écrite peut relever de plusieurs supports (Cf. Extrait 3).

32. Élève : un document est un rassemblement d'informations sur un *support écrit*, on peut trouver un *texte*, des *écrits*

33. Enseignante : dans le mot rassemblement, il y a le mot ensemble qui m'intéresse (elle l'écrit) et *support écrit*, il y a *texte*, un *écrit*

*Extrait 3* : l'enseignante valide la définition du document au travers du support dans sa forme texte écrit (jeu 2, 6:25 à 6:42)

Si quelques éléments sur la fonction du document sont amenés par les élèves comme la fonction de transmission ou d'instruction (7:36), ils ne sont pas associés par l'enseignante à la conception savante du document qui les justifie : ainsi les fonctions de transmission et d'instruction devraient être liées au document en tant qu'inscription de l'information permettant sa conservation et son usage différés.

On peut dire dans ce jeu que l'enseignante en reste à une simple juxtaposition de caractéristiques basées sur les représentations courantes des élèves et s'en tient majoritairement au langage du quotidien. Elle n'intervient pas pour réguler le jeu afin d'aider les élèves à gagner au jeu. Si le milieu évolue, les éléments qui y entrent ne contribuent pas à faire avancer les savoirs : il n'y a pas de première formalisation scientifique, par exemple au niveau des termes utilisés, de leur précision, de leur justesse, de leur niveau de généralité, de leur état de complétude ou de leur regroupement thématique. Personne ici n'assume une responsabilité topogénétique.

*Analyse du jeu 4 : construire collectivement les relations entre information, document, support, traitement et typologie*

Dans ce jeu l'enseignante utilise principalement des éléments contribuant de manière périphérique à la définition de la notion de document que pourtant elle institutionnalise partiellement. De plus comme dans le jeu 2, les élèves expriment leurs représentations quotidiennes dans des termes courants.

Ce jeu central est principalement basé sur un exercice. La formulation de la consigne correspondante propose plusieurs relations pour établir un lien entre les concepts de document, d'information, de support, de traitement et de typologie et préciser ainsi leur définition. Toutefois les correspondances à établir ne sont pas biunivoques, ce qui ne permet pas d'assurer une unicité de sens à ces concepts. La consigne elle-même conduit ainsi à faire rentrer dans le milieu des éléments qui produisent de l'ambiguïté et des approximations. Par exemple il est possible de relier « typologie » et « document » par la relation « permet de classer » pour produire l'affirmation « la typologie permet de classer le document ». Or, en documentation les classifications sont basées sur une analyse des contenus et non sur les types de documents. De plus, certaines de ces relations conduisent à définir la notion de document à partir d'éléments qui participent de manière périphérique à sa définition. Finalement, cette analyse a priori montre que l'exercice lui-même n'est pas propice à une avancée structurée des savoirs et à leur définition précise.

Dans le jeu l'enseignante a du mal à gérer le milieu que l'exercice contribue à faire évoluer d'une manière chaotique. Cela se concrétise par l'apparition dans le discours de l'enseignante reprenant les propos des élèves tels quels, d'une variété de thèmes peu significatifs les uns par rapport aux autres, comme le traitement de l'information et son utilisation, le classement du document et son support. (Cf. Extrait 4)

140. Enseignante : le traitement de l'information permet son utilisation (17:45)

140. Enseignante : le support, le support permet aussi de classer le document (18:47).

*Extrait 4* : l'enseignante relie des thèmes périphériques comme le classement et le traitement à la définition du document.

On trouve cependant dans ce jeu un premier temps d'institutionnalisation du savoir marqué par une reprise par l'enseignante de la définition de l'information. Elle en arrive ainsi *in fine* à reprendre plusieurs éléments caractérisant le document (inscription, support, non-synchronie) mais sans les nommer ni aller jusqu'à une définition complète (Cf. Extrait 5)

140. Enseignante : l'information est inscrite sur un support, c'est un renseignement ou une donnée qui a du sens, elle est inscrite sur un support, et le fait qu'elle est *inscrite sur un support, lui permet de durer, et d'être utilisée dans un autre temps, à un autre lieu, à un autre moment*, cette information, elle doit être classée, organisée, de différentes façons pour que, pour que vous puissiez, souvenez-vous des intermédiaires techniques, hein, qui traitent de l'information, qui la regroupent, qui la classent, et après, vous pouvez interroger la base des données, sur, poser des questions sur la base de données et qui vont vous donner accès à des, à des documents, sur lesquels se trouvent l'information dont vous avez besoin. (18:23)

*Extrait 5* : l'enseignante reprend les différents éléments caractérisant partiellement la définition du document (en gras un élément de la définition scientifique, tout le reste étant des éléments périphériques)

*Analyse du jeu 6 : examen de la correspondance entre objets*

*issus de l'activité documentaire et document*

*au regard des caractéristiques proposées collectivement dans le jeu 2*

Dans ce jeu, il s'agit de vérifier que les objets ramenés au cours de l'activité documentaire sont bien des documents au regard des caractéristiques proposées dans le jeu 2. Comme dans ce jeu 2, les représentations quotidiennes sont privilégiées et la définition du document reste partielle.

203. Enseignante : sur la faune et la flore, (rire), Jean-Christophe, tu as trouvé quoi comme document ?

204. Élève : c'est un support sur la Camargue

205. Enseignante : oui

206. Élève : *il y a des images, il y a des illustrations, et il y a des informations* sur un endroit précis

207. Enseignante : d'accord, le document, hein, d'après ce que vous me dites, ça correspond aux caractéristiques parce qu'il supporte de l'information, c'est bien ça ? Donc, là, on a cerné une grosse caractéristique du document, *le document supporte de l'information, deuxièmement, il permet d'accéder à l'information*, d'après ce que vous m'avez dit, parce que vous allez pouvoir chercher (33 : 60)

*Extrait 6* : Dans cet extrait, comme dans la totalité du jeu, l'enseignante s'en tient à deux caractéristiques scientifiques du document que sont le support permettant d'accéder à l'information

*Analyse du jeu 7 : compléments à la définition du document apportés par l'enseignante.*

Dans ce jeu, l'enseignante a complété les caractéristiques du document déjà définies dans le jeu 2 en se fondant sur des objets ramenés lors de l'activité documentaire et identifiés par elle comme documents. Elle prépare ainsi l'institutionnalisation du jeu 8 en apportant elle-même dans le milieu la caractéristique « preuve » (37 : 15) qu'elle reprendra en fin de jeu (38 : 10) (Cf. Extrait 7).

219. Enseignante : vous avez la, euh, vous avez évoqué là, le support, l'accès, et le document permet aussi de, c'est important, *il a pas été du tout évoqué, le fait de pouvoir garder des traces, d'une information*, je pense notamment aux documents de Jean-Baptiste et de Vincent, ton document, s'il te plaît, tu peux me le présenter ? (37 : 15)

[...]

233. Enseignante : ces photos, elles ont quoi, elles jouent quoi, quel rôle, elles ont ces photos ? (38 : 29)

234. Élève : pour illustrer le texte

235. Enseignante : pas seulement, illustrer

[...]

238. Élève : démontrer la réalité

239. Enseignante : elles ont un rôle de ? *Souvent, en histoire, les photos, elles ont un rôle ?*

240. Élève : de support

241. Enseignante support, on l'a déjà dit,

242. Élève : de témoignage

243. Enseignante : *de témoignage, la notion de preuve, est ce que la notion de preuve, elle vous parle ?*

244. Élèves : oui

245. Enseignante : donc, le document permet, dans un tribunal, par exemple, des pièces à conviction, *ce sont des documents qui jouent un rôle de preuve*, les traces de l'histoire, les dessins historiques, permettent de témoigner des conditions de vie, ou d'alimentation, des civilisations, elles sont des traces, des personnes, [38 : 10]

*Extrait 7* : l'enseignante ajoute aux caractéristiques du document

la fonction « preuve », reprise dans la définition institutionnalisée au jeu suivant.

*Analyse du jeu 8 : définition dictée de l'enseignante sur la notion de document.*

Cette définition dictée laisse des éléments dans l'implicite et en propose certains sans aucun lien avec les propos tenus précédemment. Ainsi l'institutionnalisation de la définition du document sous forme de dictée montre que la notion d'inscription de l'information sur le document est toujours laissée dans l'implicite. Ceci entraîne des points de vue erronés sur le document, incluant directement des formes d'information, par exemple texte et photos, dans la définition du document (Cf. Extrait 8).

247. Enseignante : le document est un support qui contient de l'information (les élèves écrivent cette phrase), c'est là, un support qui contient de l'information (elle montre le tableau), ces informations peuvent être des photos, texte, écrit, sonore, tiens, vidéo, aussi, il permet d'accéder à l'information, il permet d'accéder à l'information de l'étudier et de l'analyser, on peut s'en servir dans un autre temps et un autre lieu, il permet d'accéder à

l'information, de l'étudier et de l'analyser, de la conserver, de l'étudier et de l'analyser (39 : 38)

*Extrait 8* : l'enseignante dicte la définition finale de la notion de document en s'appuyant sur des exemples de supports et en citant les fonctions laissant l'inscription dans l'implicite.

Par ailleurs pour donner la définition, l'enseignante sélectionne certains des propos qu'elle a tenus elle-même dans le cours de l'exercice (Cf. Extrait 9), sans faire de lien avec les propos des élèves. Par exemple la notion de conservation du document est amenée par l'enseignante (tout comme à un degré moindre la notion de preuve) sans lien avec les propos des élèves sur la définition du document en tant que support d'information, qui est pourtant attachée aux fonctions de preuve et de conservation. (Cf. Extrait 9)

247. Enseignante : le document est un support qui contient de l'information, il permet d'accéder à l'information, de l'étudier et de l'analyser, de la conserver, et d'apporter une preuve (41 : 01)

*Extrait 9* : l'enseignante finit de dicter la définition du document en rajoutant deux fonctions (conservation et preuve) aux éléments de définition du document donnés par les élèves dans l'exercice du jeu 4 tout en continuant à laisser la notion d'inscription dans l'implicite.

### CONCLUSION DE L'ANALYSE

L'avancée des savoirs dans les différents jeux didactiques se caractérise par une succession des thèmes abordés de manière non ordonnée suivant une logique épistémologique, et parfois de manière répétitive, avec des enchaînements incohérents dans leur alternance, même quand c'est l'enseignante qui les pilote. Par exemple le thème « fonction du document » est abordé 10 fois dans le jeu 2, deux fois dans le jeu 4 et une fois dans le jeu 8. Les principes épistémologiques organisateurs, normalement sous-jacents aux échanges avec les élèves, apparaissent absents. Cet élément d'analyse est caractéristique de l'ensemble des jeux. Par exemple dans le jeu 4, huit thèmes sont abordés sur les 5:25 minutes que dure le jeu. Dans le jeu 6, neuf thèmes sont abordés sur 3:20 minutes.

Cette analyse montre aussi que les savoirs n'avancent réellement que dans les deux courtes phases d'institutionnalisation des jeux 4 et 8 sans que celles-ci ne prolongent pour autant les formulations exprimées par les élèves, provoquant ainsi des discontinuités fortes dans le savoir dont le traitement reste à la charge de l'élève. En effet, ces phases sont entourées de jeux dans lesquels les propos de l'enseignante et des élèves relèvent très majoritairement de représentations quotidiennes. Sur l'ensemble de la séance, ces dernières atteignent d'ailleurs 78 % des 112 facettes<sup>10</sup> exprimées au cours de la séance contre 22 % qui relèvent de formalisations scientifiques.

Si l'on se réfère aux caractéristiques principales du concept scientifique de document, à savoir objet concret sur lequel est inscrit une information, support extensif asynchrone, situation de communication et type d'usage, dimension intellectuelle, matérielle et sociale, seuls le support, la non synchronie et la situation de communication sont abordés dans les savoirs institutionnalisés. La définition n'est

---

<sup>10</sup> Il s'agit là de la totalité des facettes exprimées dans le cours, certaines d'entre elles sont identiques.

donc pas complète malgré le choix de l'enseignante d'une seule séance sur le document. L'avancée des savoirs apparaît hachée et désordonnée, elle n'est effective (et rapide) que sur de très courtes périodes, elle ne met en jeu que partiellement les savoirs potentiellement concernés.

### DISCUSSION

Nous discuterons tout d'abord les résultats précédents avant de revenir sur l'intérêt d'introduire des analyses didactiques lorsqu'il est question d'assurer la transmission des savoirs de l'information et de la communication.

Les constatations rappelées dans la conclusion de l'analyse peuvent être interprétées en termes de faiblesse de l'arrière-plan scientifique des concepteurs de la séance. D'où la nécessité confirmée ici de développer l'ancrage scientifique de référence, et de développer une transposition raisonnée. Apports scientifiques<sup>11</sup> et élaboration d'un « texte du savoir à enseigner<sup>12</sup> » ont d'ailleurs constitué les étapes suivantes de l'ingénierie collaborative inscrite dans un processus de *design based research*. L'analyse ascendante de la transposition didactique montre ici son utilité notamment comme base de réflexion collective.

Notre étude concernant la nature et l'avancée des savoirs dans la classe, conforte des résultats déjà établis à partir d'autres analyses (Béguin, 1996 ; Fondin, 2002 ; Frisch, 2007, 2002 ; Gardiès, 2006 ; Gardiès & Couzinet 2009 ; Liquete, 2003 ; Kerneis, 2010). En ce sens, notre étude de cas ajoute une pierre à la question des savoirs en jeu dans les séances d'information-documentation qui dépasse largement le cadre du groupe de concepteur de cette séance. Cela nous amène à nous interroger sur le processus de transposition didactique externe. Les programmes laissant une grande part d'initiative quant aux savoirs à enseigner, il revient en effet aux enseignants seuls de sélectionner, organiser et transposer, à partir des savoirs savants, les savoirs à enseigner. Pour les aider à traiter ce problème on pourrait supposer que la mise à disposition de ressources en ligne, par exemple, puisse constituer une solution mais l'absence d'un arrière-plan scientifique stabilisé rend caduque cette hypothèse. Par contre le type de dispositif itératif que nous avons développé, basé sur des ingénieries collaboratives et des analyses didactiques collectives des pratiques (Gardiès & Hervé, 2014) constitue de notre point de vue une alternative intéressante pour pallier ces difficultés liées à la transmission des savoirs. En effet, les études sur le développement professionnel des enseignants montrent qu'il se déroule sur des temporalités longues car il est associé à l'idée d'apprentissage continu et de « devenir » enseignant, sous-tendues par un processus de changement progressif (Bullough, 1997). Ce processus implique en effet des relations complexes et soutenues avec les personnes, les lieux et les objets, à la fois dans l'espace et dans le temps, afin de construire son répertoire de

---

<sup>11</sup> Cette nécessité est apparue comme évidente à l'ensemble du groupe de professeurs après une analyse collective de même type portant sur les savoirs effectivement en jeu dans la séance.

<sup>12</sup> Voici le texte du savoir à enseigner produit par les professeurs-documentalistes à cette occasion : Le document est un objet (*extensivité*) support d'information (*matérialité/immatériel*). L'information est inscrite (*stabilisation, forme*) sur le document ce qui lui permet de pouvoir être transmise (*transmission*) à un autre moment ou dans un autre lieu (*asynchronie*) que celui de sa création (*informer, instruire, intention*). Le document permet d'accéder (*communication*) à l'information (*transmission*), de l'utiliser (*s'informer, s'instruire, attribution*) en réponse à un besoin (*usage*) et de la conserver (*conservation*). Inscire une information sur un document lui permet de durer et de remplir ses fonctions de preuve, de duplication... (*fonctions*).



pratiques (Lawson, 1992 ; Richardson & Placier, 2001), un processus qui se révèle à la fois social, culturel et cognitif.

La didactique de l'information-documentation, entendue comme discipline concernée par l'étude scientifique du processus de transmission des savoirs correspondants, ne peut être qu'interpellée par ce type de dispositif puisqu'elle s'intéresse à une de ses dimensions essentielles. Notre étude montre comment la mise en synergie d'analyses épistémologiques (caractérisation des savoirs des SIC) et didactiques (transposition et descripteurs issus de la TACD) permet de caractériser les savoirs effectivement enseignés au regard des savoirs de référence. La suite du processus de *Designed-Based Research* d'abord focalisé sur une prise en compte plus rationnelle des savoirs mis à l'étude en classe a permis le développement itératif de nouvelles séances, validant le texte de savoir à enseigner et une partie des activités associées. Ce type d'étude contribue selon nous, au développement d'une didactique de l'information-documentation, encore embryonnaire. Celle-ci peut, pour se constituer, emprunter des concepts aux didactiques d'autres disciplines pour les mettre au travail, éventuellement ainsi les faire évoluer, au regard de ses propres problématiques. Mais elle aura aussi probablement à développer des concepts spécifiques. Notre ambition est d'avoir contribué à ce chantier même si le chemin est encore long.

### CONCLUSION

Nous avons abordé dans cet article la question des liens entre les savoirs de référence et les savoirs effectivement enseignés dans une pratique d'enseignement ordinaire. Notre objectif était de caractériser les pratiques mises en œuvre lors de l'enseignement du concept de document en interrogeant la pertinence de la mobilisation d'un cadre théorique alliant la transposition didactique associée à une analyse épistémologique et la théorie de l'action conjointe en didactique. Ce choix nous permet également d'illustrer sur un cas l'intérêt du développement de didactique de l'information-documentation. Du point de vue méthodologique nous avons filmé pour l'analyser une séance d'enseignement sur le document en classe de première dans l'enseignement agricole au sein d'un environnement collaboratif de conception de séances et d'analyse de pratiques d'enseignement. Les résultats montrent le peu d'avancée des savoirs correspondants au cours de la séance d'enseignement observée. Nous avons montré que les savoirs réellement enseignés n'entretenaient que très peu de liens avec les savoirs de référence. Par ailleurs, les savoirs ne constituent pas la seule référence possible pour l'enseignement du concept de documents, les pratiques qui y sont associées pouvant également faire l'objet d'une transposition. Aussi, dans la suite des travaux du groupe, nous avons envisagé une transposition institutionnelle (Chevallard, 1994) prenant en compte à la fois les pratiques et les savoirs correspondants.

De plus, nous avons entrevu dans les analyses menées ici le rôle que l'enseignant et l'élève avaient à différents moments dans l'avancée des savoirs, ainsi que les modalités selon lesquelles l'enseignant et les élèves participent aux évolutions du milieu. La prise en compte systématique de ces éléments contribuerait à éclairer les pratiques d'enseignement et à mieux les comprendre. Ainsi par exemple, l'évolution du milieu est étroitement liée aux significations données par l'enseignant et les élèves à certains des objets conceptuels et matériels de la situation didactique. A travers l'analyse de cette évolution, on pourrait accéder à la signification de ces objets en particulier pour les élèves. Aussi, l'analyse des dynamiques topo et méso-génétiques constituent de nouvelles perspectives poursuivies mainte-

nant dans le groupe collaboratif, en complément de celle qui a été développée ici à propos de l'évolution des savoirs. L'avancée des savoirs n'est pas indépendante en effet des responsabilités prises par les deux acteurs des transactions didactiques ni de certains des éléments que les uns et les autres introduisent dans le milieu. Enfin cette étude, même si sa portée est faible nous paraît intéressante car illustrative de ce que pourrait apporter le développement d'une didactique de l'information-documentation prenant appui sur les cadres théoriques des didactiques disciplinaires et des sciences de l'information et de la communication.

**Cécile GARDIES**

UMR EFTS

ENFA

Université fédérale de Toulouse Midi Pyrénées

Cecile.gardies@educagri.fr

**Patrice VENTURINI**

UMR EFTS

Université Toulouse Jean-Jaurès

Université fédérale de Toulouse Midi Pyrénées

patrice.venturini@univ-tlse2.fr

**Abstract** : This article focuses on the links between taught and academic knowledge in daily teaching practices. An analysis of a lesson about the concept of document calls into question the relevance of a theoretical framework that combines the didactic transposition, the theory of joint action in didactics and an epistemological approach of Information and Communication Sciences. From a methodological point of view, we filmed a lesson about the document in grade 11 in agricultural education included in an in-service training program based on a collaborative analysis of teachers' practices. Our findings show the lack of progress of the taught knowledge during the session. Very few traces of elements referring to the academic knowledge were found in the lesson. The analyses also point out the teacher's and students' responsibility on the progress of knowledge at different times and the ways each of them contributes to the evolution of the milieu.

**Key-words** : didactic information-documentation, document, teaching practices, joint action.

### Bibliographie

- Amade-Escot C. (2013) « Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique pour l'analyse des situations d'intervention en APS » – *eJRIEPS* 30 (82-88).
- Amade-Escot C. & Venturini P. (2009) « Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept » – *Éducation & Didactique* 3, 1 (7-43).
- Beguin A. (1996) « Didactique ou pédagogie documentaire ? » – *L'école des lettres* I, 12 (49-64).
- Blumer H. (2004) *George Herbert Mead and Human Conduct*. Walnut Creek : Alta-Mira Press.
- Briet S. (1951) *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : Éditions documentaires industrielles et techniques.

- Brousseau G. (2003) « Situations fondamentales et processus génétique de la statistique » – *Actes de la 12<sup>e</sup> école d'été de didactique des mathématiques*.
- Bullough R. V. (1997) « Becoming a teacher : Self and the social location of teacher education » – in : B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching* Vol. I. (79–134). Dordrecht : Kluwer.
- Chevallard Y. (1994) « Les processus de transposition didactique et leur théorisation » – in : G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (éds.) *La transposition didactique à l'épreuve* (135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1985) « Le passage de l'arithmétique à l'algébrique dans l'enseignement des mathématiques au collège – Première partie : l'évolution de la transposition didactique » – *Petit x 5* (51-94).
- Chevallard Y. (1991) *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Courbieres C. & Regimbeau G. (dir.) (2006) « Dimensions sociales du document » – *Sciences de la société* 68.
- Couzinet V. (2008) « Vers une « société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information » » – *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi* [Annales scientifiques de l'université de Iasi, Roumanie] 1 (83-98).
- Couzinet V. & Gardies C. (2009) « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité » – *Documentaliste-Sciences de l'Information* 46, 2 (4-12).
- Couzinet V., Regimbeau G. & Courbieres C. (2001) « Sur le document. Notion, travaux et propositions » – V. Couzinet et J.-M. Rauzier (éds.) *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par (467-509). Paris : ADBS.
- Design-Based Research Collective (2003) « Design-based research : An emerging paradigm for educational inquiry » – *Educational Researcher* 32, 1, 5-8 (35-37).
- Escarpit R. (1976) *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette.
- Fondin H. (2002) « La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique » – *Documentaliste-Sciences de l'Information* 39, 3 (122-129).
- Frisch M. (2002) « Didactique de la documentation. Bâtir une éducation documentaire » – *Perspectives Documentaires en Éducation* 57 (79-87).
- Frisch M. (2007) Disciplinarisation et didactisation. *Esquisse* 50-51 (155-165).
- Galili I. & Hazan A. (2000) « The influence of an historically oriented course on students' content knowledge in optics evaluated by means of facets-schemes analysis » – *Phys. Educ. Res., Am. J. Phys.* 68, 7 (53)-75
- Gardies C. (2006) *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*. Doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse 2 – Le Mirail.
- Herve N. & Gardies C. (2014) « Analyse didactique de pratiques d'enseignement dans les GAP : facteur de changement en formation continue

- des enseignants ? » – in : J.-F. Marcel (dir.) *Lycées agricoles en changements*. Dijon : Éducagri éditions. P.127-143
- Jeanneret Y. (2000) *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Ville-neuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Kerneis J. (2010) « Didactique de l'éducation aux médias et culture informationnelle » – in : F. Chapron et É. Delamotte (éds.) *Éducation à la culture informationnelle* (269-277). Lyon : Presses de l'ENSIB.
- Lawson H. A. (1992) « Beyond the new conception of teacher induction » – *Journal of Teacher Education* 43, 3 (163-172).
- Ligozat F. & Leutenegger F. (2012) « Vergleichende Didaktik : Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive » – *Pädagogische Rundschau* 66, 6 (751-771).
- Liquete V. (2003) « L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français » – *69th IFLA General Conference and Council (1-9 august 2003 ; Berlin)*.  
<http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf>
- Leutenegger F. (2003) « Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique » – *Bulletin de Psychologie* 56, 4, 466 (559 -571)
- Marlot C. (2009) « Glissement de jeux d'apprentissage scientifiques et épistémologie pratique d'un professeur au CP » – *Aster* 49 (107-134).
- Martinand J.-L. (1989) « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques » – *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle* 2 (23-29).
- Martinand J.-L. (1994) « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants » – *Aster* 19 (61-75).
- Martinand J.-L. (2003) « La question de la référence en didactique du curriculum » – *Investigaçes em Ensino de Ciências* 8, 2 (125-130).
- Mead G. H. (1938). *The Philosophy of the Act* (ed. C.W. Morris et al.). Chicago : University of Chicago Press.
- Metzger J. P. & Lallich-Boidin G. (2004) « Temps et documents numériques » – *Document Numérique* 8 (11-21).
- Meyriat, J. (1978) « De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document » – *Inforcom* 78 (23-32).
- Meyriat J. (1981) « Document, documentation, documentologie » – *Schéma et Schématisation* 14 (51-63).
- Meyriat J. (1983) « Pour une classification des sciences de la communication » – *Schéma et Schématisation* 19 (61-64).
- Minstrell J. (1992) « Facets of students' knowledge and relev » ant instruction » – in : R. Duit, F. M. Goldberg and H. Niedderer (eds.) *Research in physics learning. Theoretical issues and empirical studies* (110-128). Kiel : Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
- Mortimer E. F., & Scott P. (2003) *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Buckingham, UK : Open University Press
- Otlet P. (1934) *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Liège : CLPCF.
- Pautal É. (2013) « Analyse de déterminants de l'action de deux maîtres-formateurs en sciences du vivant. Deux études de cas à l'école élémentaire » – *Éducation et Didactique* 7, 2 (9-28).

- Perrenoud P. (1998) « La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 14, 3 (487-514).
- Richardson V. & Placier P. (2001/4th edn) « Teacher change » – in : V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (905-947). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Sensevy G. & Mercier A (2007) (dir.) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PU Rennes.
- Sensevy G. (2011) *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck,
- Schubauer-Leoni M. L., Leutenegger F., Ligozat, F. & Flückiger A. (2007) « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter » – in : G. Sensevy et A. Mercier (éds.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (51-91). Rennes : PU Rennes.
- Schubauer-Leoni M. L & Leutenegger F. (2005) « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée – *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation* 27, 3 (407-429).
- Venturini P. & Tiberghien A (2012) « Mise en œuvre de la démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège » – *RFP* 180 (95-120).
- Verret M. (1975) *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.