



**HAL**  
open science

# Appropriation de recherches en didactique de l'information-documentation au sein d'un dispositif de professionnalisation des enseignants

Sylvie Marciset-Sognos

## ► To cite this version:

Sylvie Marciset-Sognos. Appropriation de recherches en didactique de l'information-documentation au sein d'un dispositif de professionnalisation des enseignants. Professionnalisation des acteurs de l'École au prisme des collaborations : Recherche, innovation, institution, 2019. hal-02371284

**HAL Id: hal-02371284**

**<https://hal.science/hal-02371284v1>**

Submitted on 19 Nov 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Appropriation de recherches en didactique de l'information-documentation au sein d'un dispositif de professionnalisation des enseignants**

Sylvie Marciset-Sognos  
Docteure en Sciences de l'information  
et de la communication  
Chercheure associée UMR EFTS

## **Introduction et problématique**

Les formations évoluent pour s'adapter à l'environnement informationnel au rythme des injonctions institutionnelles : ce sont en effet les demandes en termes d'enseignement d'abord universitaire puis secondaire, qui impulsent ces évolutions. En information-documentation, un des savoirs fondateurs de la discipline est celui de l'information. Celle-ci est définie comme un contenu cognitif situé dans un processus de communication, prise dans un schéma de différenciation avec le savoir et la connaissance (Meyriat, 1983, 1985 ; Jeanneret, 2000 ; Couzinet, 2000) selon une approche sociale et un modèle théorique de réseau conceptuel information connaissance savoir et concepts associés (Gardiès, 2012, 2015). Pourtant, des difficultés à enseigner ce savoir au regard de références théoriques stabilisées subsistent (Gardiès, 2006, 2011) ainsi qu'un écart important entre savoir enseigné et savoir savant (Chevallard, 1985).

Partant du postulat selon lequel enseigner c'est s'appuyer sur des contenus qui déterminent la pratique et du fait que ces contenus sont ancrés scientifiquement en Sciences de l'information et de la communication, nous proposons de montrer comment l'appropriation du savoir scientifique et la réduction de l'écart entre les savoirs au plus près des savoirs à enseigner est opérée dans la formation des enseignants au sein d'un dispositif de recherche collaborative. Nous nous appuyons sur des éléments théoriques issus des recherches collaboratives et en particulier de la recherche collaborative orientée par la conception et du développement professionnel de l'enseignant. Nous rendons ainsi compte d'une expérience d'appui à la professionnalisation menée depuis 10 ans et œuvrant en didactique des Sciences de l'information et de la communication.

## **Une recherche collaborative au service du développement professionnel**

La recherche collaborative dans l'enseignement prend naissance au Québec dans les années 1990, à la suite notamment des travaux de S. Desgagné et de N. Bednarz. Elle s'inscrit plus largement dans le courant des recherches participatives, « *c'est-à-dire un ensemble de recherches dans lesquelles l'implication des praticiens est mobilisée à une étape ou une autre de la démarche scientifique* » (Bednarz, 2015). Cette recherche provient d'un « *constat d'éloignement entre le monde de la pratique professionnelle et celui de la recherche qui vise à l'éclairer* » (Desgagné, 1997). Elle tend à expliciter les transpositions « *des connaissances à propos de la pratique* » construites au sein des universités dans la pratique des enseignants pour ainsi les aider « *à mieux composer avec la complexité des situations éducatives auxquelles ils ont à faire face quotidiennement* » (Desgagné, 1997, Gitlin, 1990).

La recherche collaborative et en particulier la recherche orientée par la conception (RoC)<sup>1</sup> « *vise l'explicitation d'un savoir-faire lié à un aspect de la pratique professionnelle et de médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique* » (Morissette, 2013). Les expertises du chercheur et des praticiens sont alors complémentaires, même si les tâches accomplies ne sont pas nécessairement identiques. Cette recherche se décline en trois étapes (Desgagné, 1994) :

---

<sup>1</sup> Proposition de traduction de design-based research (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015)

- l'étape de co-situation, ou négociation du projet de collaboration entre chercheurs et praticiens, identification d'un objet de recherche et de formation selon une double pertinence sociale de l'objet.

- l'étape de co-opération, c'est-à-dire de co-construction de l'activité réflexive (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, Lebus, 2001) à partir de laquelle se fait la collecte de données.

- l'étape de co-production : production de connaissances pour la recherche et de modèles d'intervention pour la pratique (double production).

En outre, la recherche collaborative est conditionnée par un critère de double vraisemblance (Dubet, 1994), c'est-à-dire par la double contrainte de maintenir par le chercheur un espace de co-situation de l'étape d'élaboration du projet jusqu'aux résultats de la recherche.

Notre travail porte sur les pratiques d'enseignement en ce qu'elles s'attachent aux pratiques de l'enseignant lorsqu'il est face aux élèves, dans « *la complexité des situations étudiées* » (Wang et Hannafin, 2005). Le développement professionnel des enseignants se présente alors comme l'ensemble des apprentissages construits et saisissables au travers de leur mobilisation au sein des pratiques enseignantes. Cette mobilisation des apprentissages professionnels est de l'ordre d'un certain partage des savoirs (Tardif & Lessard, 1999). De fait, les enseignants, formateurs et chercheurs s'engageant dans des travaux partagés doivent développer des formes de collaboration dans le déploiement de capacités, la planification d'évaluations ou de régulations comme dans la négociation sur les contenus, compétences inhérentes au travail partagé. Nous nous attachons à la part du travail qui concerne les contenus d'enseignement.

Dans l'Enseignement agricole, les professeurs-documentalistes ont la responsabilité de l'enseignement de la discipline information-documentation. Le savoir enseigné a un statut qui est défini par la relation qu'il entretient avec sa référence étant donné que « *tout contenu doit faire référence à un savoir ou à une pratique reconnus comme légitimement enseignables par la société* » (Arsac, Chevillard, Martinand et Tiberghien, 1994). Autrement dit, « *le savoir à enseigner dans une discipline doit reposer sur une reconnaissance du savoir savant et/ou des pratiques qui peuvent être associées au savoir savant, sociales, culturelles mais aussi les pratiques professionnelles (savoirs en acte)* » (*Ibid.*) C'est la raison pour laquelle ce savoir à enseigner, ici, le savoir de l'information, doit être considéré non pas « *comme un processus achevé mais plutôt comme processus en cours de stabilisation ou en cours de construction* » (*Ibid.*).

### **Une méthodologie centrée sur les étapes de co-situation et de co-production**

La finalité de la RoC est clairement de produire des connaissances dans le champ de l'éducation, ou de dissiper des incertitudes théoriques (recherche) dans la perspective de travaux finalisés (conception et développement). Ainsi, la pratique (expérimental) est non seulement « *condition de la recherche mais également (...) moyen mis à la disposition du chercheur* » (Sanchez, Monod-Ansaldi, 2015). L'intérêt des investigations menées repose sur la compréhension et l'interaction entre praticiens et chercheurs, construites à partir d'explorations, en contextes réels, d'aspects fondamentalement liés à la pratique professionnelle des praticiens. Dans le champ de la documentation, un des aspects explorés est la co-construction itérative de séances d'enseignement du concept information en classe de baccalauréat professionnel agricole et ses enjeux en terme de partage du travail. Cette construction collective est vue comme résultant et débouchant sur des propositions pour partager les savoirs, ceux issus des pratiques d'enseignement et ceux issus des pratiques de recherche.

Le dispositif sur lequel s'appuie notre démarche de recherche, le GAP<sup>2</sup> pris en tant que dispositif de recherche collaborative orientée par la conception (RoC), a permis un travail chercheur/praticien dans cet intérieur-là, dans la création d'un espace partagé par et pour la recherche, par et pour mais surtout avec le praticien. Cette recherche, née à et de<sup>3</sup> l'intérieur du contexte d'exercice des professeurs-documentalistes, sinue à travers les séminaires<sup>4</sup> de travail, les séances d'enseignement, les outils convoqués comme ceux conçus dans un va-et-vient fructueux d'échanges, de constructions, d'analyses et de participation à une forme de développement professionnel.

### Résultats et analyse des résultats

Nos résultats relèvent en ce sens d'observations conduites en classe autour de l'objet à enseigner et de travaux réflexifs conduits de façon collaborative au sein du GAP à partir de la compréhension de l'enseignement de cet objet. Les traces collectées sont issues de travaux d'ingénierie et portent sur la conception, l'analyse, le test et l'affinage d'une séance pédagogique.

Pour mettre en évidence la manière dont l'approfondissement des savoirs agit dans l'ingénierie, nous choisissons de centrer notre étude sur les séminaires relatifs aux étapes de co-situation et de co-production.

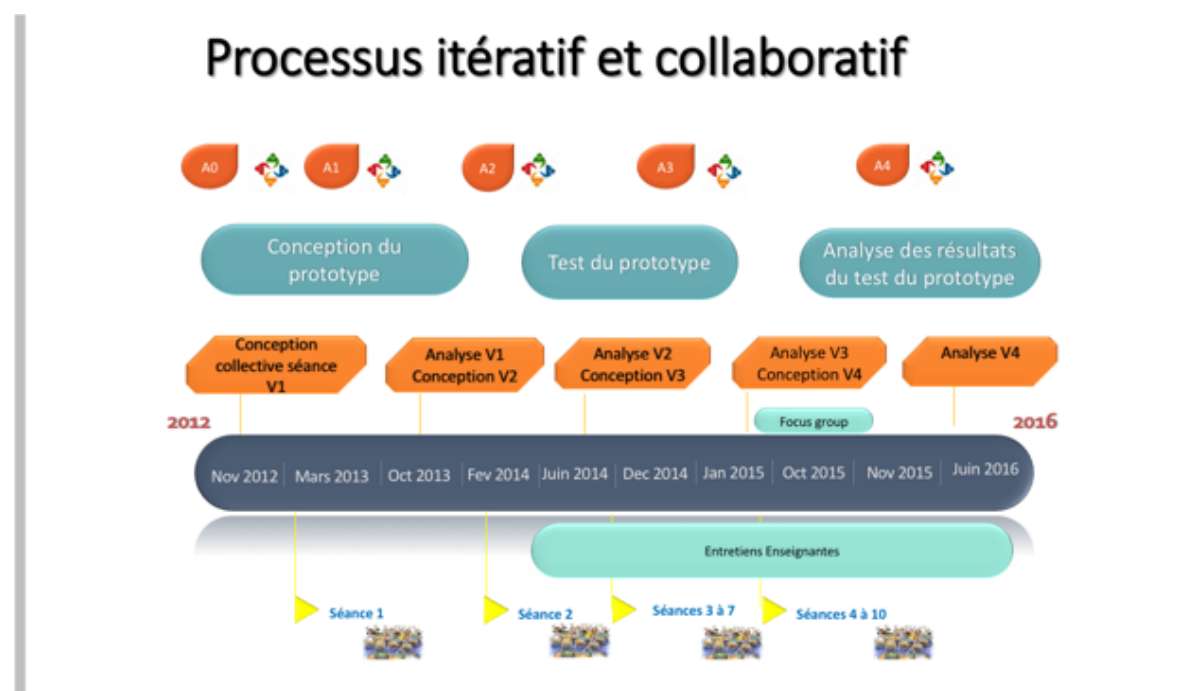


Figure 1 : vue générale du processus itératif et collaboratif

Ce processus dans sa représentation globale permet de visualiser l'avancée dans le temps, les temps de travail collaboratif du GAP avec l'articulation des phases de conception, de test et d'analyse qui permettent de faire évoluer les versions de la séance en perspective avec le focus group, les entretiens et les tests 1 à 10 de la séance complétée.

<sup>2</sup> Groupe d'animation et de professionnalisation : ce groupe de recherche collaborative est constitué d'enseignants, de formateurs, d'enseignants chercheurs et de l'inspection. Il a pour mission de répondre à des problématiques de terrain par l'articulation de la double expertise.

<sup>3</sup> à : côté enseignant/ de : côté chercheur

<sup>4</sup> Séances de travail par périodes de trois jours consécutifs

## Réinvestissement des recherches et co-situation

Après un premier temps de réflexion sur les savoirs à enseigner (analyse des référentiels) (A0), le travail du GAP s'est attaché à une approche didactique des notions en information-documentation : information, document, système d'information. Ces concepts ancrés en Sciences de l'information et de la communication sont le noyau central des savoirs enseignés par les professeurs-documentalistes. L'introduction d'éléments théoriques issus de la transposition didactique (Chevallard, 1985) a permis, à travers comme en marge de la conception de la séance S1 de mener une analyse de pratiques à partir de séances construites collectivement puis filmées (A1). Les séances S2, S3 et S4 correspondent aux 4 reconstructions de la séance initiale S1. Cette conception relève d'une innovation dans le cadre d'une séance pédagogique. L'analyse de pratiques à partir de séances construites collectivement puis filmées et la rédaction d'un texte de savoir initient une mise à niveau, l'acquisition d'une culture commune pour les professeurs-documentalistes membres du GAP. Ainsi, au fil des séminaires, les activités (parmi d'autres activités menées sur d'autres thématiques) ont pris en compte la reconstruction successive de la séance S1 sur l'information : la version 2 de la séance est élaborée en (A1), la version 3 en (A2) et la version 4 en (A3), soit quatre moments de reconstruction échelonnés entre octobre 2013 et juin 2016. Le GAP s'appuie à la fois sur des outils qu'il a conçus antérieurement et sur des nouvelles activités comme un exercice de transposition didactique d'une PSR<sup>5</sup> en documentation (Martinand, 1986). Ces éléments sont utiles tant pour construire un savoir savant clarifié<sup>6</sup> que pour l'adaptation des activités dans le champ de la documentation : choix des exercices et des exemples en lien avec l'utilisation professionnelle de l'information, analyse des référentiels. Ces outils théoriques participent à la construction d'un cadre pour penser la pratique professionnelle du professeur-documentaliste. En (A1), un moment clé concerne la présentation de mémoires de Master en SIC<sup>7</sup> réalisés par des membres du GAP : l'un d'eux (Escande, 2013) porte sur l'analyse de la séance S1V1 du point de vue de la transposition des savoirs de l'information. Dans sa suite, le GAP fait le choix d'adosser une partie de la séance version 2 (S2V2) à la caractérisation du genre de l'information proposée par J. Meyriat (1981). En (A2), l'analyse se centre davantage sur l'avancée des savoirs et prend matière à travers l'analyse des dynamiques déterminantes de l'action conjointe (Chevallard, 1991). Les transactions (*Ibid.*) identifiées dans la classe de documentation sont analysées du point de vue de leur topogenèse, chronogenèse et mésogenèse (*Ibid.*). L'enjeu est de comprendre comment l'enseignant définit l'information et comment les élèves s'approprient la définition donnée<sup>8</sup>. Lors du séminaire suivant (A3), qui concerne la reconstruction de la séance S4V4, une attention particulière est accordée à la caractérisation de l'information par l'identification de sa fonction et de sa durée de vie : instantanée ou éphémère, durable ou définitive. Le genre de l'information est ainsi précisé : elle est soit spécialisée (type : scientifique et technique, professionnelle, juridique, économique, politique, ...), soit culturelle (type : information artistique, ludique, ...), soit médiatique (type : récit d'actualité, « news », ...), ou bien encore information de renseignement (type : information commerciale, publicitaire, ...). Cette spécification du genre par le croisement de la durée et de la fonction de l'information sert de trame pour l'élaboration des exercices proposés aux élèves dans les séances S3 et S4. Nous avons ainsi étudié tour à tour puis conjointement les séances d'enseignement réalisées et les analyses didactiques au sein du dispositif

---

<sup>5</sup> Pratique sociale de référence

<sup>6</sup> Après un travail de précision des définitions et de clarification du vocabulaire

<sup>7</sup> Sciences de l'information et de la communication

<sup>8</sup> Enseignée

chercheurs/praticiens. L'analyse des résultats de chacune de ces étapes est de fait liée à l'ingénierie parce qu'elle empreinte des apports théoriques qui ont jalonné ses phases.

### **Réinvestissement des recherches et co-production**

La phase d'analyse du test correspond à une étape de co-production, dans le principe de la RoC, c'est-à-dire à une ouverture sur des connaissances nouvelles pour le chercheur et à une proposition de modèles d'intervention pour la pratique. Dans ce tiers espace partagé (zone interprétative), les résultats co-produits sont forcément imbriqués entre recherche et pratique. Il n'existe pas d'un côté de nouvelles connaissances pour l'un et de nouvelles pratiques pour l'autre, mais réellement co-naissance et co-développement de nouveaux savoirs pertinents pour les deux car éprouvés par et dans la co-construction. C'est ce que nos résultats montrent lorsque par exemple le didacticien<sup>9</sup> introduit un nouveau modèle dans le groupe de travail, ouvrant ainsi un cadre théorique permettant d'élargir la réflexion, d'explorer en tous cas d'autres manières de concevoir les objets d'enseignement, la façon d'aborder par la pratique un aspect du concept, ici, une dimension de l'information. La RoC s'attache à différents objets, et ses résultats sont sensibles à différents niveaux. Nous avons notamment identifié un niveau lié à l'évolution des modèles théoriques introduits par les chercheurs (en SIC et en didactique) dans l'évolution des exercices proposés, du texte de savoir et des schémas convoqués.

L'apport de modèles et de concepts théoriques, tant dans le champ des Sciences de l'information et de la communication que des Sciences de l'éducation et de la formation au sens large au sein du GAP, a des répercussions significatives sur la construction, la conception de la séance prototype comme sur les savoirs de l'enseignant, qu'il soit gapiste<sup>10</sup> (partie prenante et participante à la RoC) ou non-gapiste (praticien non impliqué dans la RoC mais engagé par un contrat avec le chercheur). La négociation (objet de la recherche à l'étape de co-situation) de la mise en œuvre d'une séance induit une forme de décalage. Ce décalage est d'autant plus perceptible lorsque cette séance est mise à disposition d'une personne hors du dispositif qui doit se l'approprier. En effet, l'enseignant écoute les informations qu'il reçoit avec le filtre de ses représentations (dans un contexte d'appropriation de l'information, avec des objectifs de récepteur), et il a nécessairement des implicites sur la discipline qu'il enseigne. Parmi ces implicites, se trouvent en outre ses points de vue sur ce que c'est qu'enseigner. Quand, en tant que chercheur, nous « donnons » une séance à un autre enseignant, ce qui est le cas des trois enseignantes non-gapistes participantes au test de cette séance, nous n'avons pas de visibilité sur la nature ou l'épaisseur de ces implicites. Ces points de vue sur les savoirs, sur les apprentissages, sur l'enseignement construisent une épistémologie professionnelle sur les savoirs, que le chercheur a la responsabilité de transmettre<sup>11</sup>. Or, ces éléments-là sont rarement pris en compte lorsqu'ils sont mis en œuvre par une tierce personne. Toute cette partie implicite reste de fait difficile à transmettre : cela relève de la culture professionnelle de chaque enseignant, qui s'élabore, s'échafaude peu à peu, sur le long terme. La conscience de cette construction lente et progressive, ainsi que les pistes d'accompagnement de cet échafaudage, font partie de la démarche de recherche collaborative. Ainsi, c'est par les travaux des membres du GAP sur les concepts SIC information, document et système d'information que les leviers d'ajustement de l'action d'ingénierie sont les plus probants.

### **Discussion**

---

<sup>9</sup> Professeur en didactique des sciences physiques

<sup>10</sup> Membre du GAP

<sup>11</sup> Dans le cadre de ce travail de co-construction

Du point de vue de la recherche collaborative, les évolutions s'observent au niveau de la stabilisation du savoir professionnel, à l'étape de la co-situation nous constatons une double pertinence avec l'approfondissement du partage des savoirs du côté du chercheur et un éclairage sur la pratique du côté de l'enseignant. A l'étape de co-opération nous avons observé des constructions de scénarios d'enseignement pertinents et transposables à travers cette démarche itérative de recherche orientée par la conception. Enfin, à l'étape de co-production, nous avons constaté une optimisation de la formation et du développement professionnel de l'enseignant en lien avec l'analyse des ajustements de pratique du chercheur. En cela les travaux du Gap confèrent une flexibilité au dispositif qui se modifie à chaque itération, et dont l'analyse du processus de conception lui-même est conditionnée par la validité de l'articulation pratique/recherche. La robustesse de l'ingénierie se mesure par rapport à son appropriation par des enseignants n'ayant pas participé au GAP : l'ingénierie proposée fonctionne pour des membres du GAP qui l'ont conçue comme pour des enseignants extérieurs qui l'utilisent « clé en main »<sup>12</sup>.

L'analyse des résultats montre une maîtrise des savoirs de référence pour les professeurs-documentalistes, une réduction de l'écart entre le négocié et le réalisé de la séance en termes de savoir et ouvre des perspectives engageantes au regard du développement de l'épistémologie scolaire et pratique (Brousseau, 1998, Amade-Escot, 2001). En effet, l'analyse conforte que la mutualisation de travaux entre enseignants et chercheurs dans le cadre d'une mobilisation des apprentissages des enseignants (ensemble des apprentissages construits + leur mobilisation pratique dans le cadre de leur développement professionnel) permet un partage effectif et efficient des savoirs.

Au niveau de l'enseignement de l'information, nous constatons un enrichissement du milieu didactique (Chevallard, 1985) en termes de stabilisation du savoir de l'enseignant comme de savoirs construits progressivement. Nous observons une avancée des savoirs corrélative à cet enrichissement du milieu didactique, une augmentation de la densité épistémique à travers un partage de la responsabilité dans le déroulement de l'histoire scientifique du concept. Les savoirs sont construits progressivement par les élèves au cours de transactions sur le savoir, participant en cela à l'élaboration de savoirs nouveaux, au sein de la classe, et pour les apprentissages ultérieurs. L'appropriation des savoirs et leur échafaudage dans le processus d'étude et d'enseignement sont validés par la confrontation des élèves, des enseignantes et du savoir comme à l'évaluation de l'utilité de l'information. En termes de transposition des savoirs et d'épistémologie scolaire, la réduction de l'écart entre savoir enseigné et savoir savant est opérée par la formation et par la professionnalisation, à travers une meilleure identité, utilité et adaptation à la demande sociale.

## **Conclusion**

L'appropriation des recherches au niveau du processus de professionnalisation, et plus précisément en termes de développement professionnel<sup>13</sup> (Marcel, 2009) se fait à chaque étape du dispositif de RoC, du point de vue des savoirs théoriques et des savoirs professionnels. Ces derniers, relevés dans les pratiques d'enseignement sont l'objet de recherches dans le sillage de la théorie sociale et cognitive de A. Bandura (1977) selon laquelle les interactions entre le comportement avec les facteurs personnels comme avec l'environnement, ainsi que les facteurs internes, sont de nature réciproque et s'influencent mutuellement (Bandura, 1986). En ce sens, « *les réflexions et les recherches portant sur la*

---

<sup>12</sup> Nous nous appuyons ici sur les résultats issus d'entretiens menés auprès des enseignants (Sognos, 2017)

<sup>13</sup> « Dans son acception la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009).

*professionnalisation de l'enseignement convergent quand il s'agit de reconnaître l'existence de la multiplicité des savoirs requis dans l'exercice de la profession enseignante ainsi que leur complémentarité et leur nécessité* » (Fauré, Gardiès, Marcel, 2016). La pertinence réside dans un projet qui a du sens pour les deux acteurs et se retrouve aux différentes étapes du travail conjoint : au niveau de la co-situation le projet permet au chercheur d'approfondir le partage des savoirs dans la discipline tout en apportant des éclairages aux enseignants sur leurs pratiques ; au niveau de la co-opération nous avons pu observer des co-constructions de situations d'enseignement à la fois crédibles et ré-utilisables pour l'enseignant en même temps qu'elles ont fourni des données tangibles au chercheur, à travers notamment l'inscription dans la durée des expérimentations conjointes et de leur démarche itérative de recherche orientée par la conception ; enfin, au stade de l'analyse des résultats, la recherche collaborative aboutit à une co-production du savoir partagée entre chercheur et praticiens car leurs apports complémentaires et experts nourrissent significativement l'analyse. Dans le dispositif observé, les résultats pour la pratique donnent lecture à une planification conjointe de séances d'enseignement, impactent de manière efficiente et fructueuse la formation comme le développement professionnel tout en intégrant une démarche de conception de prototype à la réalisation de situations d'enseignement-apprentissage. Pour la recherche, les résultats se déclinent en terme « *d'analyse des ajustements de pratique selon une didactique critique, normative et praticienne* » (Martinand, 1992).

Par ailleurs, à travers nos observations et les dimensions inhérentes aux dispositifs présentés, nous pouvons dire que du point de vue technique la matérialisation ou le matériel opérant se situe dans la co-construction des ingénieries. D'un point de vue discursif, ce sont les échanges lors de ces co-constructions qui fondent l'essentiel de nos données. Enfin, d'un point de vue symbolique, ce sont les espaces qui se créent en innovant, en testant, en discutant, qui provoquent ainsi des décentrations et par là nous immergent dans le champ du développement professionnel. Par-delà ces espaces de circulation des savoirs et à travers la recherche collaborative, se dessinent des espaces de médiation des savoirs.

La co-construction des savoirs instanciée par le jeu didactique a mis en évidence les notions d'habileté et d'ingéniosité des enseignants lorsqu'ils s'appuient sur des savoirs de références maîtrisés et stabilisés. L'appropriation des recherches en didactique des SIC dans une recherche collaborative orientée par la conception permet de faire évoluer les prescriptions, les savoirs à enseigner et enseignés comme les savoirs professionnels.

## **Bibliographie**

- Amade-Escot, C.** (2001). De l'usage des théories de l'enseignant : questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique. Dans A. Mercier, G. Lemoyne et A. Rouchier (dir), *Le génie didactique ; usages et mésusages des théories de l'enseignement* (p. 22-41). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. et Tiberghien, A.** (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, France : Pensée Sauvage. 180 p.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. 617 p.
- Bednarz, N. et al.** (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184.
- Couzinet, V.** (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur en Sciences de l'information*. Paris, France : ADBS. 340 p.
- Brousseau, G.** (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques*. Grenoble, France : Pensée Sauvage. 395 p.
- Chevallard, Y.** (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : Pensée sauvage. 126 p.
- Chevallard, Y. et Joshua, M.-A.** (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : Pensée sauvage. 240 p.



- Desgagné, S.** (1994). *A propos de la discipline de classe : analyse du savoir professionnel d'enseignant-e-s expérimentées du secondaire en situation de parrainer des débutants* (thèse de doctorat non publiée, Université de Laval, Québec, Canada).
- Desgagné, S.** (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Leblais, P., Poirier, L. et Couture, C.** (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dubet, F.** (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil. 272 p.
- Escande, L.** (2013). *Enseignement de la notion d'information : écarts entre savoirs savants et savoirs enseignés* (mémoire de Master, Ecole Nationale de Formation Agronomique, France). Récupéré du site de l'ENSFEA : <http://sites.ensfea.fr/cdi/wp-content/uploads/sites/3/2014/07/m%C3%A9moire-escande-avec-page-de-garde.pdf>
- Fauré, L., Gardiès, C. et Marcel, J.-F.** (2016). Entre prise d'informations et construction de connaissances : rôle de la régulation en situation des enseignants. Dans I. Fabre et C. Gardiès (dir.), *De la médiation des savoirs : sciences de l'information-documentation et mémoires. Actes des 3èmes journées scientifiques internationales du réseau MUSSI (21-22 mars ; Toulouse)* (p. 379-395). Toulouse : Université Toulouse 2
- Fauré, L., Gardiès, C., et Marcel, J.-F.** (2017). Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole : le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements. *Spirale*, 59, 65-77.
- Gardiès, C.** (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement agricole* (thèse de doctorat, Université Toulouse 2, France). Récupéré de l'archive ouverte OATAO : [https://oatao.univ-toulouse.fr/887/1/gardies\\_887.pdf](https://oatao.univ-toulouse.fr/887/1/gardies_887.pdf)
- Gardiès, C.** (dir.). (2011). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse, France : Cepaduès. 232 p.
- Gardiès, C.** (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation* (habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 2, France). Récupéré de l'archive ouverte OATAO : <http://oatao.univ-toulouse.fr/9862/>
- Gardiès, C.** (2015). L'information-documentation dans l'enseignement agricole : discipline en marge, marges de la discipline ? Dans C. Gardiès et N. Hervé (dir.), *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires : les disciplines en question* (p. 71-96). Dijon, France : Educagri éditions.
- Gitlin, A.-D.** (1990) Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), 443-467.
- Jeanneret, Y.** (2000). Le désir de disciplinarité. *La Lettre d'Inforcom*, 58, 10.
- Marcel, J.-F.** (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions Vives*, 5, 11.
- Martinand, J.-L.** (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse : Peter Lang. 315 p.
- Martinand, J.-L.** (1992). Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences. Paris, France : INRP. 226 p.
- Meyriat, J.** (1981). Document, documentation, documentologie. Schéma et schématisation, 14, 51-63.
- Meyriat, J.** (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information *Schéma et schématisation*, 19, 61-74.
- Meyriat, J.** (1985). Information vs communication ? Dans A.-M. Laulan (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories* (p. 63-89). Paris, France : RETZ ; CNRS.
- Morrisette, J.** (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 252, 35-49.
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R.** (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education et didactique*, 9(2), 73-94.
- Sognos, S.** (2017). Penser et enseigner le concept information: une recherche collaborative pour le développement de l'épistémologie scolaire et pratique des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole. Thèse de doctorat, Université de Toulouse 2.
- Tardif, M. et Lessard, C.** (1999). Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck. 575 p.
- Wang, F. and Hannafin, M.J.** (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 5-23.