



HAL
open science

Épistémologie(s) et mémoire: l'exemple des concepts document et système d'information

Cécile Gardies, Sylvie Marciset-Sognos, Laurent Escande, Isabelle Couturier

► To cite this version:

Cécile Gardies, Sylvie Marciset-Sognos, Laurent Escande, Isabelle Couturier. Épistémologie(s) et mémoire: l'exemple des concepts document et système d'information. Médiations et hybridations: construction sociale des savoirs et de l'information. Actes du 4 colloque MUSSI, GERiCO, Jun 2018, Villeneuve d Ascq, France. pp.19-30. hal-03783074

HAL Id: hal-03783074

<https://hal.science/hal-03783074>

Submitted on 11 Oct 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Épistémologie(s) et mémoire : l'exemple des concepts document et système d'information

Epistemologia(s) e memória: o exemplo dos conceitos documento e sistema de informação

Epistemology and memory: the example of the concepts document and information system

Cécile Gardiès¹ – Sylvie Marciset-Sognos¹ – Laurent Escande² – Isabelle Couturier²

¹ Université de Toulouse et ENSFEA, UMR MA 122 – EFTS
{cecile.gardies,sylvie.sognos}@educagri.fr

² GAP documentation, ENSFEA
{laurent.escande,isabelle.couturier}@educagri.fr

Résumé

Approche épistémologique et recherche collaborative autour des concepts document et système d'information prenant les traces d'objets enseignés comme accès à la mémorisation et à l'archivage des activités de médiation. Exploration et ouverture du lien savoirs/concepts en termes de conservation, d'enregistrement, de rapport au temps, de documentation des événements et de connaissance.

Mots-clés : épistémologie, document, système d'information, mémoire, médiation.

Resumo

Trata-se de uma abordagem epistemológica e de uma pesquisa colaborativa em torno dos conceitos de documento e de sistema de informação observando os traços dos objetos de práticas de ensino como acesso à memorização e ao arquivamento das atividades de mediação. Faz-se a exploração e a abertura da relação entre saberes-conceitos em termo de conservação, de registro, de delineamento do tempo, de documentação de eventos e de conhecimento.

Palavras-chave: epistemologia, documento, sistema de informação, memória, mediação.

Abstract

Epistemological approach and design-based research around the concepts document and information system taking the tracks of objects taught as access to the memorization and to the archiving of the activities of mediation. Exploration and opening of the link knowledges / concepts in terms of preservation, recording, temporal dimension, documentation of the events and the knowledge.

Keywords: epistemology, document, information system, memory, mediation.

Pour citer cet article :

Gardiès, Cécile, Marciset-Sognos, Sylvie, Escande, Laurent, Couturier, Isabelle (2018). « Épistémologie(s) et mémoire : l'exemple des concepts document et système d'information ». In Chaudiron S., Tardy C., Jacquemin B. (dir.). *Médiations des savoirs : la mémoire dans la construction documentaire. Actes du 4^e colloque scientifique international du Réseau MUSSI. Mediação dos saberes : a memória no contexto da construção documental. Anais do 4^o colóquio científico internacional da Rede MUSSI*, Villeneuve d'Ascq : Université de Lille, p. 19–30.

1 Introduction et problématique

Il est généralement admis que l'épistémologie approche les fondements, méthodes, objets et finalités d'une science, comme « discours sur la science ». La théorie scientifique, ensemble organisé et cohérent d'idées reposant sur une construction épistémologique, concerne un domaine particulier de connaissances intégrant des cadres conceptuels organisés autour de principes fondamentaux suivant les courants et les paradigmes choisis dans le champ scientifique concerné. L'épistémologie fait ainsi objet de connaissance nos manières de connaître (Fourez, 2003). Attentive à la connaissance, l'épistémologie des sciences renvoie selon Le Moigne (1994) à trois grandes questions : définition de la connaissance, manière dont elle est constituée et appréciation de sa valeur ou validité.

Or, ce travail d'approfondissement conceptuel est souvent occulté dans les formations à visée professionnelle en information-documentation amenant au constat d'un ancrage scientifique mouvant des pratiques (Couzinet et Gardiès, 2009) alors même que ces professionnels (professeurs-documentalistes) enseignent des notions référant à ces concepts fondamentaux. Dans ce contexte nous avons mené des travaux avec un groupe de professeurs-documentalistes selon une recherche collaborative (Marciset-Sognos, 2017) nous conduisant à produire une réflexion sur les concepts information, document et système d'information. Ce groupe, à partir d'une sélection de concepts à la fois jugés fondateurs de l'information-documentation et prescrits pour leur enseignement proposant une approche à la fois étymologique, historique, critique et réflexive a donné lieu dans un deuxième temps à un ouvrage pédagogique collectif (Gardiès, 2017). Ce travail de transfert reflète un choix de l'ordre de la théorisation contribuant à l'opérationnalité des recherches, transposables sur le terrain de l'activité professionnelle et particulièrement dans le domaine de l'enseignement secondaire. Les concepts retenus prennent sens dans le rapport construit avec les autres dans une sorte de réticularité sémantique. S'agissant de produire des connaissances à travers la circonscription des conditions dans lesquelles ces concepts pensent « servir » en relevant les liens qui les unissent, notre ambition est de proposer des outils intellectuels pour interpréter, donner du sens mais aussi pour penser des actes et fonder la pratique, sous-entendant une certaine vision de l'information-documentation. Un concept est concept lorsqu'il est formulé, explicité, représenté et qu'il est construit par un processus d'abstraction permettant des prédictions. « Pour qu'il y ait concept, il faut que celui-ci soit au minimum explicité par un ou plusieurs signifiants. S'il n'y a pas de signifiants, le concept ne peut être ni débattu socialement, ni même faire l'objet d'une désignation commune non ambiguë [...] » (Vergnaud, 1989). De même, les concepts formels se définissent dans leurs relations avec les autres en se détachant nettement de l'expérience. Une différenciation est faite également entre concepts quotidiens et concepts scientifiques (Vygotski, 1985). Les premiers relevant d'une expérience spontanée et non organisée et les seconds d'une action finalisée et intentionnelle. Retenant ces derniers, l'appréhension épistémologique du phénomène d'étude/enseignement en tant qu'organisation systématique et médiation assurée par certains objets d'enseignement – les concepts document et système d'information – demande à être creusée. Les traces relatives à ces objets enseignés en information-documentation offrent un accès privilégié à la mémorisation et à l'archivage de ces processus de médiation.

Partant de ce travail théorique, nous avons envisagé le rapport entre épistémologie, savoir et pratiques professionnelles en repensant l'articulation interne entre action didactique et connaissances professionnelles en lien avec les savoirs enseignés. Ce faisant nous visons un certain rapport aux savoirs professionnels au regard de l'épistémologie pratique professeur/élève comme le rapport aux savoirs à enseigner, en tant qu'épistémologie scolaire. Ces deux démarches convoquent la notion de mémoire par l'exploration effectuée des concepts document et système d'information permettant d'aborder la question de la conservation, de l'enregistrement, du rapport au temps, de la documentation des événements et de la connaissance. Cette analyse de contenu d'un document articule plusieurs questions de recherche. Comment rendre compte et documenter le rapport aux savoirs des professionnels à partir d'une démarche épistémologique et avec quelles traces de conservation ?

Qu'est ce qui fait sens et lien, du point de vue des savoirs de l'information-documentation sélectionnés, avec la mémoire lorsque nous interrogeons les rapports entre l'épistémologie des savoirs et l'épistémologie pratique des enseignants ?

Nous exposons tout d'abord l'approche épistémologique des notions de document et système d'information, puis d'un point de vue méthodologique nous analysons leur mise en mémoire au travers d'une formalisation particulière dans un ouvrage collectif à destination des professionnels. Nous présentons des extraits de résultats dont l'analyse déclinée autour d'une triple mise en mémoire selon une approche épistémologique, conceptuelle et didactique ouvre des pistes de discussion en termes de médiation de savoirs pérennes, scientifiques comme professionnels.

2 Approche épistémologique des concepts document et système d'information

La caractérisation des attributs et fonctions comme l'identification des représentations langagières et symboliques des concepts document et système d'information se nourrissent de la dimension polyscopique¹ du concept information (Morin, 2005) au sens où ils entretiennent, de même qu'avec les concepts de connaissance et de savoir, des liens d'interdépendance (Gardiès, 2012). Ces liens suggèrent une exploration de leur univers organisé liée à une approche systémique – du moins épistémologique –, que nous avons menée en précisant quelques-unes de leurs dimensions (Gardiès et Venturini, 2015; Sognos 2017). Nous reprenons ici celles qui intéressent plus précisément le document et le système d'information dans leur rapport à la mémoire visant à documenter les savoirs.

La première dimension identifiée est matérielle (Escarpit, 1991; Meyriat, 1981), liée aux notions d'extensivité (Otlet, 1934; Briet, 1951) et de stabilité du document. L'écriture ayant permis de répondre au problème de non synchronie et de non stabilité du produit de la parole, le document permet la stabilisation de l'information. Il est alors « un objet informationnel [...] doué d'une double indépendance par rapport au temps : synchronie et stabilité » (Escarpit, 1991). Le document est un support d'information utilisé d'une façon particulière, définie non seulement par des caractéristiques matérielles, mais aussi par des formes d'expression et des usages culturels. En tant qu'objet, il peut être utilisé, classé et manipulé. Cherchant la mise en visibilité des informations, et selon Otlet (1934) le système d'information est producteur de connaissances. Si le système d'information répond à des objectifs de gestion de l'information et des documents dans des processus communicationnels, ces derniers supposent d'associer à l'action une réflexion sur son organisation. La seconde dimension est communicationnelle, au sens où le document, objet informationnel à visée communicationnelle (Meyriat, 1978) entretient « une relation quaternaire asynchrone entre un auteur, un discours, un support et un lecteur » (Metzger et Lallich-Boidin, 2004). Une troisième dimension relève de son utilité sociale inhérente aux aspects techniques et cognitifs et concerne ses usages : tout objet est un document ou peut le devenir, si et seulement s'il permet la transmission d'une information, un message ayant 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; Briet, 1951). Parallèlement à l'information dite « latente » dans la situation identique, avant cette activation, le document est un « support dormant » (Meyriat, 1978)². Cette dimension rejoint ainsi la dimension sociocognitive de l'information. Comme le document laisse une trace permettant reproduction et multiplication des usages (Escarpit, 1991), le système d'information est « conçu pour un usage et porteur de certains savoirs implicites, qui ne sont pas nécessairement partagés par les divers publics; cette "mise à disposition" suppose toujours une proposition communicationnelle, reposant sur une conception de ceux à qui elle est

1. Elle renvoie au concept qui, comme le verre ayant plusieurs facettes, multiplie l'image des objets.

2. Référant au document par intention ou par attribution (Meyriat, 1981).

destinée, et proposant des objets dans un certain type de logique d'appropriation » (Jeanneret, 2000). C'est que « la communication suppose une organisation, repose sur des ressources matérielles, engage des savoirs faire techniques, définit des cadres pour l'intervention et l'expression » (Jeanneret, 2005). Ainsi, un système d'information est un dispositif cognitif porteur d'informations dormantes, transformables en connaissances (Meyriat, 1985). Les dimensions sociales et techniques de ce dispositif dédié à la mise en commun d'informations et au partage des savoirs se composent d'acteurs, de techniques et d'objets matériels en interaction permanente et dans un contexte défini, tous liés entre eux (Couzinet, 2011). Ce caractère médiateur renvoie alors aux dimensions sociale et technique du système d'information. La première étant contenue dans la dimension sociocognitive de l'information, la seconde en constituant une dimension plus structurelle. La notion est aussi déclinée sous la forme de systèmes d'information documentaire pouvant être définis comme des ensembles organisés, au sein desquels les différents éléments qui les composent se structurent et interagissent de manière dynamique, mais aussi comme « une relation, unissant des sujets par l'intermédiaire des médiations matérielles et intellectuelles » (Jeanneret, 2004). Cette médiation, considérée comme institution (cohésion et régulation de l'organisation sociale) désigne un ensemble d'activités avec des acteurs (médiateurs), des lieux et des temps (Lamizet, 1995). A partir d'informations disponibles (entrée du système) différentes opérations constituent le système : collecte, stockage, organisation et diffusion de l'information. Ces opérations inter reliées, relevant d'un processus de médiation, mobilisent des moyens matériels et humains dans une perspective d'appropriation de l'information. A l'issue de ces opérations (en sortie du système), le système d'information produit des informations sélectionnées et des informations sur les informations sélectionnées. Nous l'appréhendons à partir d'une analyse fonctionnelle descendante S.A.D.T. (*Structured Analysis and Design Technique*). Cette représentation fonctionnelle (Fauré, 2017) se décompose à l'intérieur du processus de médiation en quatre opérations (A1/A4) :

- collecter et stocker (A1) permet de fournir des informations sélectionnées;
- analyser (A2) permet de produire une information sur l'information sélectionnée;
- stocker, organiser (A3) permet de produire des informations organisées;
- diffuser (A4) permet de répandre information sélectionnée et information sur l'information sélectionnée.

Ainsi, ce travail d'approfondissement conceptuel fait sens par la création d'outils, schémas, trauctions combinatoires de registres sémiotiques, comme par leur formalisation ou fonctionnalisation en vue de leur appropriation en tant que savoirs professionnels par et pour des professionnels de la documentation.

3 Savoirs professionnels et épistémologie pratique des professeurs-documentalistes

Les savoirs ont fait l'objet de diverses catégorisations, suivant des projets visant l'union de la théorie et des pratiques : on note le « savoir théorique », le « savoir pratique », les « savoirs procéduraux » ou encore le « savoir-faire » (Malglaive, 1988). Contribuant à la définition de « savoirs professionnels » certains travaux réservent ce terme aux « pensées, idées, jugements, discours et arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité » (Gauthier et Tardif, 2005). Si « les savoirs de métier sont un type de savoir global et singulier qui privilégie l'intelligence pratique nécessaire à l'action » (Fauré *et al.*, 2017) ils permettent de conduire à l'acquisition de méthodes « dans le sens où les méthodes sont caractéristiques du savoir scientifique, mettant en œuvre une notion de causalité et de conséquence, visant donc à comprendre pourquoi » (Fauré *et al.*, 2017) . Les savoirs scientifiques sont mobilisés pour construire un savoir pratique n'étant pas par définition au service de la production d'une action. Les savoirs professionnels font partie des savoirs de référence et ne sont pas « isolés (...), ils se situent dans des rapports personnels ou institutionnels en relation avec la

tâche pour laquelle ils sont mobilisés dans une situation donnée » (Fauré *et al.*, 2017). Les savoirs à enseigner sont issus d'une « extraction de corpus de savoirs » communément partagés car produits dans un contexte social, historique et culturel donné, référant à ce contexte ou cadre commun. Le fait de les transposer en savoir enseigné s'opère dans un mouvement double, décomposé en une première transposition didactique (Verret, 1975; Chevallard, 1985; Chevallard et Joshua, 1991) du savoir savant en savoir à enseigner (transposition externe) puis en une seconde, du savoir à enseigner en savoir enseigné (transposition interne). Cette transposition « permet de recréer ce savoir en situation d'enseignement, situation différente de celle de construction du savoir de la recherche scientifique » (Fauré *et al.*, 2017). Le savoir enseigné a un statut 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 *et al.*, 1994). De fait ce savoir à enseigner doit être considéré non pas « comme un processus achevé mais plutôt comme processus en cours de stabilisation ou en cours de construction » (Arsac *et al.*, 1994). Selon Chevallard, le savoir se définit comme ce qui est acquis, construit et élaboré par un sujet à travers l'étude ou l'expérience. Il est le résultat d'une activité d'apprentissage pouvant être de diverses natures ou formes et s'actualise dans des situations et des pratiques. Pour Brousseau, l'épistémologie scolaire désigne l'ensemble des convictions – explicites ou implicites – circulant au sein de l'école, sur les méthodes, les objets et la finalité des connaissances, des enseignements et des apprentissages. Nous retenons en ce sens l'épistémologie scolaire comme point de vue sur les savoirs de référence qui semble prévaloir au niveau des enseignants de l'information-documentation.

De même que la question de l'épistémologie scolaire, la question de l'épistémologie pratique des enseignants est développée au sein des Sciences de l'éducation, et est définie comme une épistémologie – au sens de discours sur – des savoirs professionnels. En effet elle vient de la pratique et évolue dans cette pratique. Elle est une « épistémologie pratique » ou « professionnelle » (Chevallard, 2003). Pour Amade-Escot, l'épistémologie professionnelle ou « théorie de la connaissance enseignée en jeu dans la pratique » fonde un « arrière-plan épais à la base de l'ingéniosité pratique des enseignants » (Amade-Escot, 2001). Dans l'Enseignement agricole, d'un point de vue didactique, si la mouvance constatée dans la maîtrise des savoirs (Gardiès, 2006) ne s'accorde pas avec la référentialité scientifique nécessaire à la construction de savoirs partagés, la discipline information-documentation s'ancre sur des savoirs théoriques de référence issus des Sciences de l'information et de la communication, elles-mêmes fondées épistémologiquement par la question de la communication du sens (Couzinet, 2008). Partant du fait que dans le champ professionnel « s'il semble acquis qu'un métier peut s'acquérir par l'expérience, par l'apprentissage avec des pairs, y compris en partie celui d'enseignant (...) on peut se demander sur quoi se fondent les pratiques professionnelles et comment elles évoluent » (Gardiès, 2006). C'est par le questionnement de ces liens entre les savoirs que notre approche épistémologique et didactique des concepts document et système d'information s'ancre tout autant qu'elle évolue vers un développement potentiel de l'épistémologie scolaire et pratique des professeurs-documentalistes au travers d'une forme de mise en document de la démarche pour en assurer une diffusion pérenne.

4 Approche méthodologique

4.1 Traces d'objets enseignés

L'approche épistémologique des concepts document et système d'information nous conduit à travers la caractérisation de leurs attributs et fonctions, à repérer au-delà de leurs langages propres, des dimensions scientifiques. Celles-ci nous permettent d'identifier des petits éléments de savoirs, nommés grains de savoir qui sont transposés pour être enseignés. Ce processus de transposition didactique s'effectue d'une part au travers des programmes d'enseignement qui prescrivent une

sélection de savoirs à enseigner et d'autre part dans la transformation opérée par les enseignants. Il est donc possible de retrouver des traces de ce savoir transformé au travers de ses mises en mémoire.

En effet, la question des savoirs de l'information-documentation et plus largement, la question des savoirs dans un enseignement comporte plusieurs niveaux d'interrogation, notamment celui de la référentialité des savoirs à enseigner, celui du rapport à ces savoirs par les enseignants, par les apprenants et plus généralement le rapport aux savoirs par les acteurs d'une communauté éducative. Portant notre attention sur la référence des savoirs à enseigner, nous questionnons simultanément le cadre qui fournit les savoirs produits par l'institution et le rapport qu'entretiennent les enseignants avec leur discipline.

4.2 Contexte

Cette étude est menée au sein du groupe d'animation et de professionnalisation (GAP)³ documentation défini « comme un dispositif d'accompagnement qui construit des réponses opérationnelles à des besoins repérés » (Gardiès, 2015).

Ce dispositif de formation mixte met en œuvre une ingénierie « naturelle » fondée sur l'analyse des pratiques lors de constructions collaboratives de ressources pédagogiques et didactiques testées en classe et une ingénierie de type classique et transmissive privilégiée en formation régionale. Le travail porte sur l'actualisation des savoirs dans le domaine des Sciences de l'information documentation en lien avec l'évolution des prescriptions et l'analyse des pratiques. Cette approche épistémologique des concepts prenant les traces d'objets enseignés comme accès à la mémorisation et à l'archivage des activités de médiation s'appuie sur le dispositif de recherche collaborative visant « 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). L'idée de collaboration chercheurs/praticiens renvoie alors à « une préoccupation de conceptualisation, dans une tentative de mieux comprendre en quoi ces "façons de faire" contribuent à repenser la manière d'aborder le changement en éducation ou encore les savoirs de la pratique » (Desgagné et Bednarz, 2005).

Notre recueil d'éléments empiriques échelonné sur trois années de travaux d'ingénierie du GAP documentation, s'est nourri des étapes de condensation, de transposition et d'actualisation des savoirs dans le processus itératif de la recherche collaborative (Marciset-Sognos, 2017). Nous cibons deux types de résultats reflétant à la fois recherche collaborative et travail épistémologique sur les concepts de l'information-documentation en vue d'une démarche didactique. Ce choix est guidé par l'importance donnée à la mise en mémoire, objectif majeur de diffusion de l'information créée. Celle-ci est matérialisée par la création de documents : un ouvrage et un site compagnon. Le guide pédagogique « Enseigner l'information-documentation » (Gardiès, 2017) aborde l'information-documentation comme science, expose des outils d'analyse des pratiques d'enseignement à partir d'une (re)présentation des savoirs en jeu et propose des pistes d'activités pédagogiques sous forme de fiches évolutives parfois interactives.

5 Résultats et analyse

Notre démarche visant à documenter l'épistémologie des savoirs s'articule autour de trois axes de mise en mémoire : approche épistémologique, approche conceptuelle et approche didactique. Pour chacun d'eux, nous avons sélectionné des extraits significatifs – en tant qu'ils rendent compte du point de vue de l'action didactique d'une caractérisation des savoirs selon des dynamiques, des genèses propres aux phénomènes d'étude/enseignement étudiés – dans lesquels document et système d'information offrent des dimensions documentées (savoirs de l'information-documentation) ou à documenter, c'est-à-dire s'appuyant sur des documents (épistémologies scolaire et pra-

3. Note de service DGER/MSSI/N2013, 2039, SG/SRH/SDDPRS/N2013,1060 du 20 mars 2013.

tique). Nous rendons compte de ce format de savoir tel qu'il est mobilisé et conducteur de l'action d'étude/enseignement sur la base de courtes vignettes synthétiques. L'écriture collective enseignants/chercheurs a pris la forme d'une explicitation de la démarche globale, fait peu courant dans ce type d'ouvrage à visée pédagogique. En effet, il est plus usuel de trouver les résultats du travail, qui sont ici présentés en fin de recueil ainsi que sur un site internet dit « site compagnon ». Nous choisissons de présenter des extraits de cet ouvrage montrant chacune des étapes de la démarche collaborative.

5.1 Mise en mémoire de l'approche épistémologique

Vignette traces de la démarche

Le point de vue sur le savoir
Nous avons choisi de nous intéresser aux pratiques d'enseignement du point de vue spécifique des savoirs disciplinaires de l'information-documentation, c'est-à-dire ceux qui interpellent la manière dont les savoirs sont enseignés et appris. Les analyses de pratiques d'enseignement menées et nous ont permis de faire des propositions d'ingénieries didactiques centrées sur les savoirs comme production conjointe du professeur et des élèves. En effet, le choix est d'étudier ce que Sensevy et Mercier (2007) nomment « l'action didactique » et de considérer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage du point de vue des savoirs (ce qui est enseigné et appris). Nous considérons que la compréhension des élèves concernant le savoir se développe grâce à de nouvelles relations qu'ils construisent en reliant des éléments de connaissance à un ensemble déjà constitué. Ces nouvelles relations, ou intégrations, se conçoivent le plus souvent à partir d'éléments de connaissance assez petits. La connaissance est alors élaborée, dans le contexte social de la classe, par le langage et d'autres moyens sémiotiques. Il considère ainsi que l'apprentissage conceptuel apparaît d'abord entre les individus sur un plan inter-psychologique, puis à l'intérieur de l'apprenant sur un plan intra-psychologique et sur le construit de « zone proximale de développement », qui suggère que les enseignants peuvent guider le discours sur le plan inter-psychologique pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Figure 1. Extrait du manuel, p. 21.

Cette vignette (Figure 1) montre l'analyse des pratiques et les choix faits en termes de savoirs. Elle retrace les étapes de réflexion, explicitant les appuis théoriques, autrement dit, elle montre dans le champ de l'analyse de pratiques, sur quelles références le groupe s'est appuyé, dans quels objectifs, influençant notablement les résultats d'ingénierie proposés. Cette première étape fonde la démarche.

5.2 Mise en mémoire de l'approche conceptuelle

Document, information et système d'information ont fait l'objet d'une schématisation visant une représentation complémentaire de ces concepts. Du point de vue de l'écriture, chaque notion est abordée sous l'angle étymologique et historique, puis viennent les caractéristiques conceptuelles et les éléments typologiques.

Ces schémas (Figures 2 et 3) montrent comment au travers d'une formalisation ou réécriture (Marciset-Sognos *et al.*, 2017) le GAP s'est approprié la démarche conceptuelle travaillant à sa diffusion.

Vignette savoirs de référence en Sciences de l'information et de la communication

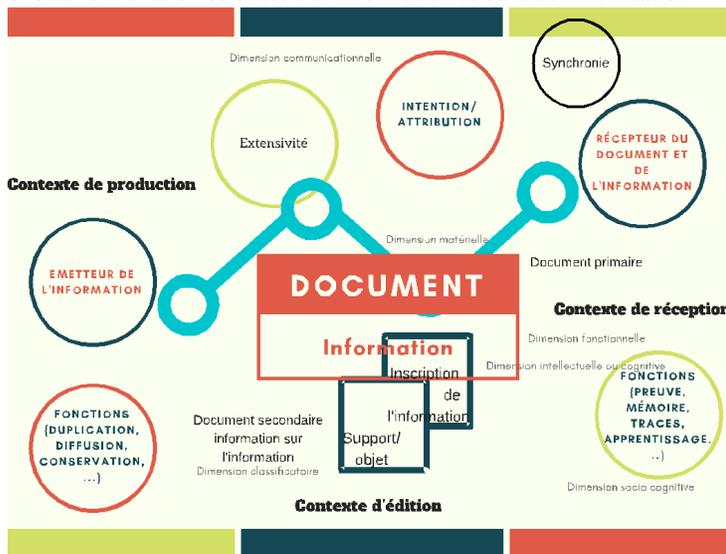


Figure 2. Schéma du concept document.

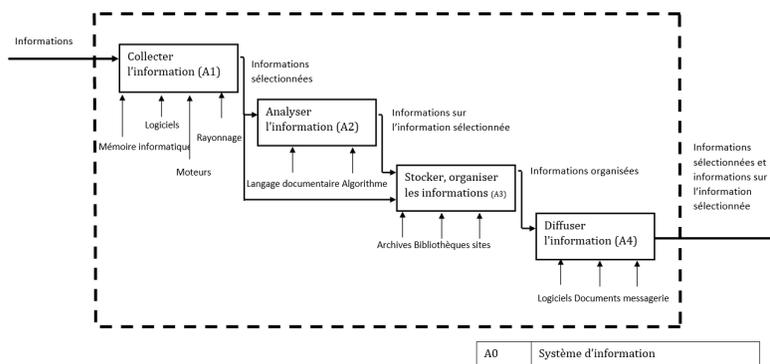


Figure 3. Schéma du concept système d'information.

5.3 Mise en mémoire de l'approche didactique

À partir des étapes 1 et 2, ces nouvelles vignettes (Figures 4 et 5) montrent comment le GAP propose une transposition didactique des savoirs maintenant l'approche épistémologique et conceptuelle. La textualisation des savoirs enseignés englobe ici l'approche épistémologique et mentionne le paradigme dans lequel elle s'inscrit. Par exemple les notions d'information et de document s'inscrivent dans le courant social, s'appuient sur la question du sens posant ainsi clairement le choix d'un travail fondamental avant de le décliner éventuellement dans ses évolutions numériques.

Vignette texte de savoir document de niveau première baccalauréat professionnel

Le document est un objet (extensivité), support d'information (matérialité/immatériel). Un objet peut être considéré comme un document s'il y a la volonté d'un usager d'obtenir une information. L'information est inscrite (stabilisation, forme) sur le document, ce qui lui permet de pouvoir être communiquée (communication) à un autre moment ou dans un autre lieu (synchronie) que celui de sa création (informer, instruire). Le document permet d'accéder (communication) à l'information (transmission), de l'utiliser (s'informer, s'instruire) en réponse à un besoin (usage) et de la conserver et de l'utiliser dans le temps (conservation). L'inscription de l'information sur un document lui permet de remplir ses fonctions de preuve, de duplication, de diffusion du savoir... (fonctions).

Figure 4. Texte de savoir document.

Vignette texte de savoir système d'information de niveau première baccalauréat professionnel

Un système d'information est un ensemble organisé d'informations, pour un usage ciblé, visant à satisfaire un besoin dans un contexte de communication défini. Il assure la collecte, le stockage, le traitement, l'organisation et la diffusion de l'information. Ces opérations inter-reliées, qui relèvent d'un processus de médiation, mobilisent des moyens matériels et humains dans la perspective d'une appropriation de l'information.

- Collecter et stocker

Collecter et stocker l'information implique des opérations de recherche, de sélection, d'enregistrement et de conservation de l'information, à l'aide de moteurs de recherche, de logiciels documentaires et de mémoires informatiques.

- Analyser

L'analyse concerne l'information et son support : le document. Elle comprend une phase d'indexation et une phase de condensation.

L'indexation de l'information consiste en une extraction de concepts-clés en langage naturel. La condensation de l'information aboutit à une représentation abrégée, dense et précise de l'information.

Ces opérations peuvent être partiellement ou entièrement automatisées.

- Stocker et organiser

Stocker et organiser l'information implique le classement et la conservation des documents dans des espaces et des mémoires (rayonnages, banques de données documentaires, archives, sites, bibliothèques, catalogues, catégories...), en fonction d'une organisation des savoirs préétablie (classification).

- Diffuser

La diffusion de l'information peut se situer à deux niveaux : une première plus collective et/ou une distribution ciblée. Elle contribue à favoriser l'accès à l'information, qui est l'objectif même du système d'information.

Figure 5. Texte de savoir système d'information

6 Conclusion

Le travail du GAP documentation, dans sa phase de diffusion des travaux, vise à documenter la démarche pour conserver et partager le retour épistémologique engagé sur les savoirs. L'exploration et l'ouverture aux autres praticiens des concepts s'opèrent en termes de conservation, d'enregistrement, et donc de rapport au temps, de documentation des événements et de participation à la construction de connaissances individuelles.

En effet, « conserver l'information c'est conférer un format matériel à des formes de l'expression, mettre en archive, cette opération nécessite de l'interprétation et une écriture permettant d'en retrouver la trace, l'écrit réactive dans l'ici et maintenant une présence de l'absent, c'est cela, le lien discontinu de la communication » (Jeanneret, 2008). Par ailleurs, « il s'agit (...) de comprendre de quelle façon ces formes conditionnent la dynamique des cultures, comment [l'écrit] permet une médiation symbolique et non simplement technique » (Giard et Jacob, 2002). Enfin, toute diffusion de l'information est aussi traduction et interprétation. La diffusion de l'information est un type de rapport social de communication différenciant fortement la fonction d'énonciation ou d'émission et la fonction de réception (Lamizet, 1995). Toute différenciation fonctionnelle entre énonciateur et destinataire du processus de communication donne lieu à l'instauration du concept de diffusion. Ainsi, la diffusion de l'information est le processus qui articule l'une à l'autre production et réception. Elle fait de l'information un produit actualisant le processus de lecture et d'appropriation par autrui des structures de la communication. Par la dimension que lui donne la diffusion au travers de documents, l'information acquiert le statut d'objet autonome de la communication. L'actualisation de ces processus de lecture et d'appropriation rejoint alors ceux d'étude et d'enseignement par le biais des traces d'objets enseignés.

La mise en mémoire permet de retracer l'épistémologie des savoirs qui a été reconstruite par le groupe pour d'autres professionnels sachant que d'une part cette manière de documenter l'épistémologie des savoirs contribue à l'épistémologie pratique de ceux qui l'ont documentée et que d'autre part elle permet comme tout document de diffuser cette information pour une appropriation non seulement des savoirs mais également des choix sous-jacents.

Références

- Amade-Escot C. (2001). « De l'usage des théories de l'enseignant : questions de l'étude des contrats didactiques en éducation physique ». In Mercier A., Lemoyne G., Rouchier A. (dir.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 23-41.
- Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L., Tiberghien A. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, Pensée Sauvage.
- Briet S. (1951). *Qu'est-ce que la documentation ?*, Paris, Éditions documentaires, industrielles et techniques.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Pensée sauvage.
- Chevallard Y. (2003). « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques ». In Maury S., Caillot M. (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 81-122.
- Chevallard Y., Joshua M.-A. (1991[1985]). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Pensée sauvage.
- Couzinet V. (2008). « Vers une "société du savoir" : approche ethno-informationnelle de la "culture de l'information" ». In *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi* [en ligne], vol. 1, p. 83-98. Disponible sur <http://pr.uaic.ro/index.php/stiintialecomunicarii/article/view/280/214> (page consultée le 12 juillet 2018).

Couzinet V. (2011). « Questions des dispositifs info-communicationnels ». In Gardiès C. (dir.), *Approche de l'information documentation. Concepts fondateurs*, Toulouse, Cépaduès, p. 117-130.

Couzinet V., Gardiès C. (2009). « L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité ». In *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 46, n° 2, p. 4-12.

Desgagné S., Bednarz N. (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens ». In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 245-258.

Escarpiot R. (1991 [1976]). *L'information et la communication : théorie générale*, Paris, Hachette éducation.

Fauré L. (2017). *Co-enseignement et développement professionnel des enseignants en agroéquipements de l'enseignement agricole*. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2.

Fauré L., Gardiès C., 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 ». In *Spirale*, vol. 59, p. 65-77.

Fouriez G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Gardiès C. (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement agricole* [en ligne]. Thèse de doctorat, Université Toulouse 2. Disponible sur https://oatao.univ-toulouse.fr/887/1/gardies_887.pdf (page consultée le 12 juillet 2018).

Gardiès C. (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation* [en ligne]. Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse 2. Disponible sur <http://oatao.univ-toulouse.fr/9862/> (page consultée le 12 juillet 2018).

Gardiès, C. (2015). « L'information-documentation dans l'enseignement agricole : discipline en marge, marges de la discipline ? ». In Gardiès C., Hervé N. (dir.), *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires : les disciplines en question*, Dijon, Educagri éditions, p. 71-96.

Gardiès C. (2017). *Enseigner l'information-documentation. Guide pédagogique*, Dijon, Educagri éditions.

Gardiès C., Venturini, P. (2015). « Analyse didactique d'une séance d'enseignement sur le concept "document" ». In *Spirale-E – Revue de Recherches en Éducation*, vol. 55 (supplément), p.17-37.

Gauthier C., Tardif M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin.

Giard L., Jacob C. (dir.) (2002). *Des Alexandries. Vol. 1. Du livre au texte*, Paris, Bibliothèque nationale de France.

Jeanneret Y. (2000). « Le désir de disciplinarité ». In *La Lettre d'Inforcom*, vol. 58, p. 10.

Jeanneret, Y. (2004). « Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture ». In *Sciences de la société*, vol. 63, p. 41-55.

Jeanneret, Y. (2005). « Dispositif ». In Souyri C. (dir.), *La « société de l'information » : glossaire critique*, Paris, La Documentation Française, p. 50-51.

Jeanneret Y. (2008). *Penser la trivialité. Vol. 1. La vie triviale des êtres culturels*, Paris, Hermès-Lavoisier.

Lamizet B. (1995). « Médiation, culture et sociétés ». In Benoît D., Darras B., Fondin H., Lamizet B., Lipiansky M., Mucchielli A., Prédal R. (dir.), *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Éditions d'Organisation, p. 129-185.

Le Moigne J.-L. (1994). *Les épistémologies constructivistes*, Paris, P.U.F.

Malglaive G. (1988). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Thèse de doctorat, Université Paris 5.

Marciset-Sognos S., Gardiès C., Fauré L. (2017). « Construction de registres sémiotiques dans des dispositifs collaboratifs : un processus de médiation des savoirs ». In *Mêlées et démêlés, 50 ans de recherche en sciences de l'éducation. Colloque international du laboratoire EFTS*, Toulouse.

Marciset-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 Toulouse 2.

Metzger J.-P., Lallich-Boidin G. (2004) « Temps et documents numériques ». In *Document numérique* [en ligne], vol. 8, n° 4, p. 11-21. Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2004-4-page-11.html> (page consultée le 12 juillet 2018).

Meyriat J. (1978). « De l'écrit à l'information : la notion de document et la méthodologie de l'analyse du document ». In *Inforcom*, vol. 1, p. 23-32.

Meyriat J. (1981). « Document, documentation, documentologie ». In *Schéma et schématisation*, vol. 14, p. 51-63.

Meyriat J. (1985). « Information vs communication ? ». In Laulan A.-M. (dir.), *L'espace social de la communication : concepts et théories*, Paris, Retz, CNRS, p. 63-89.

Morin E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

Morrisette J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? In *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49. DOI : 10.7202/1020820ar

Otlet P. (1934). *Traité de documentation. Le livre sur le livre : théorie et pratique*, Bruxelles, Éditions Mondaenum.

Sensevy G., Mercier A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Verret M. (1975). *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

Vergnaud G. (1989). « La formation des concepts scientifiques, relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui ». In *Enfance*, vol. 42, n° 1-2, p. 111-118.

Vygotski L.-S. (1985 [1934]). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.