

Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation

Cécile Gardies

▶ **To cite this version:**

Cécile Gardies. Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation. Sciences de l'Homme et Société. Université de Toulouse 2 Le Mirail, 2012. tel-01725359

HAL Id: tel-01725359
https://hal.science/tel-01725359

Submitted on 10 Mar 2018

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.

UNIVERSITE DE TOULOUSE LE MIRAIL
Ecole doctorale ALLPH@ (Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication)

Unité mixte de recherche EFTS (Education, Formation, Travail, Savoir)
(MA,122)

Habilitation à diriger les recherches

Sciences de l'information et de la communication

Cécile GARDIES

Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation

Sous la Direction de Viviane Couzinet

Professeure des Universités en Sciences de l'information et de la communication
LERASS (EA 827)

Jury :

Mme COUZINET Viviane, Directrice**,** Professeure des Universités en Sciences de l'information et de la communication, Université Paul Sabatier, Toulouse III

Mme LALLICH-BOIDIN Geneviève, rapporteure, Professeure des Universités en Sciences de l'information et de la communication, Université de Lyon 1

M. MOLINIER Pierre, Professeur des Universités en Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse le Mirail, Toulouse II

M. NOSAL Claude, Professeur des Universités en Sciences de l'information et de la communication, Université de haute Alsace

Mme SIMONNOT Brigitte, rapporteure, Professeure des Universités en Sciences de l'information et de la communication, Université de LORRAINE

M. VENTURINI Patrice, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse le Mirail, Toulouse II

Remerciements

Sans eux je ne l'aurais pas écrite :

Merci à Viviane Couzinet, pour son aide, son regard exigeant et pour la complicité intellectuelle, scientifique et amicale…

Merci à Isabelle Fabre pour son amitié rare, précieuse et si indispensable à l'avancée de ma recherche si souvent la sienne aussi…

Merci à Jean-François Marcel pour son soutien et son intérêt constant et intégrateur pour les SIC…

Merci à Patrice Venturini pour avoir ouvert le champ didactique des possibles lors de nos discussions scientifiquement constructives…

Ils m'ont permis d'y croire :

Merci à Michel Dumas pour son soutien amical et son optimisme communicatif,

Merci à Chantal Grenier-Gire pour sa disponibilité amicale et son efficacité,

Merci à Dominique Millet pour son aide rigoureuse,

Merci à Michel Bascle pour sa constance,

Merci à Marie-Hélène Bouillier-Oudot pour le partage des préoccupations,

Pour leur participation bienveillante et enrichissante lors des *focus groups*, merci à Patrick Fraysse, Gérard Régimbeau, Josiane Senié-Demeurisse, Vincent Liquète et Anne Lehmans

Merci également aux membres du jury pour l'intérêt porté à mon travail

Ils me soutiennent inlassablement :

Merci de tout cœur à Jean-Michel, Flo et André, Laure et Etienne

Je dédie cette nouvelle étape à Anton et à Jane,
passionnément…

Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation

Introduction **6**

I – Partie liminaire : itinéraire **12**
I-1 Parcours professionnel et scientifique 12
1-1-1 L'ancrage théorique 17
1-1-2 Mettre à l'épreuve l'approche conceptuelle 18
1-1-3 Mobilisation de méthodes d'analyse et d'investigation 21
1-1-4 Synthèse 30
I-2 Bilan des travaux de recherche 31
1-2-1 Des recherches en information-documentation sur le terrain de l'Enseignement agricole 31
1-2-2 L'information documentation : branche des Sciences de l'information et de la communication 41
1-2-3 La référence aux savoirs de l' information-communication : professionnalisation du métier et éducation à l'information 47
1-2-4 Synthèse 63
I-3 Médiation des savoirs SIC 64
1-3-1 Introduction des savoirs issus des SIC dans la formation professionnelle des professeurs-documentalistes 64
1-3-2 Evolution des programmes de l'enseignement secondaire en documentation 70
1-3-3 Synthèse 73

II- Approche théorique : pour une définition de réseaux conceptuels en information documentation **74**
II-1 Le réseau conceptuel de « Savoir » 81
2-1-1 Définition de « Savoir » 82
2-1-2 Information 85
2-1-3 Connaissance 89
2-1-4 Typologie des savoirs 98
2-1-4-1 Les savoirs savants ou savoirs de référence : approche épistémologique 99
2-1-4-2 Les savoirs professionnels : épistémologie professionnelle 110
2-1-4-3 Les savoirs à enseigner : épistémologie scolaire 113
2-1-5 Synthèse 115
II-2 Le réseau conceptuel « Dispositif info-communicationnel » 116
2-2-1 Dispositif documentaire : organisation des savoirs et document 117
2-2-1-1 Le dispositif documentaire 117
2-2-1-2 Organisation des savoirs 119
2-2-1-3 Document 121
2-2-2 Système d'information et réseau documentaire 124

2-2-2-1 Système d'information 124
2-2-2-2 Réseau documentaire 126
2-2-3 Enonciation, réception (pratiques et usages) 129
2-2-3-1 Enonciation, réception 129
2-2-3-2 Pratiques et usages 134
2-2-3-3 Dispositif info-communicationnel 137
2-2-4 Synthèse 141
II-3 Le réseau conceptuel de « Médiation documentaire » 142
II-3-1 Médiation 143
II-3-2 Médiation documentaire 145
II-3-3 Traitement de l'information et trivialité 150
Synthèse 153

III- Dispositifs de médiation de savoirs des Sciences de l'information et de la communication 155
III-1 Modélisation 156
III-1-1 Première étape de la modélisation : les réseaux conceptuels 161
III-1-2 Deuxième étape de la modélisation : entrée par les dispositifs info-communicationnels 165
III-1-3 Troisième étape de la modélisation : entrée par la médiation 167
III-1-4 Quatrième étape de la modélisation : entrée par les savoirs 170
III-1-5 Synthèse 172
III-2 Confrontation des approches 175
III-2-1 Analyse des mobilisations théoriques dans nos travaux 176
III-2-2 Comparaison avec l'usage des modèles 183
III-2-3 Mise à l'épreuve des modèles 186
II-2-4 Synthèse 188
III-3 Perspectives et axes de recherche 189
III-3-1 Savoirs et dispositifs d'enseignement 189
III-3-2 Savoirs et pratiques informationnelles 191
III-3-3 Dispositifs de Médiation des savoirs SIC 192
III-3-4 Synthèse 194

Conclusion 195

Bibliographie 204

Sommaire 221

Introduction

L'objectif de la recherche est de comprendre le réel, de produire des connaissances sur un objet et de construire progressivement des savoirs scientifiques. Mais si "l'empiriste naïf ou le partisan de la logique inductive (...) pense que nous commençons par rassembler et ordonner nos expériences et gravissons de cette manière les échelons de la science, ou, pour employer le mode d'expression formel, il pense que si nous désirons construire une science, nous devons commencer par rassembler des énoncés "protocolaires". […], jamais la collection susceptible d'être formée de cette façon, aussi riche soit-elle, ne pourra constituer une science. une science requiert des points de vue et des problèmes théoriques" (Popper, 1973)[1]. La connaissance scientifique, si nous considérons que « l'épithète scientifique qualifie toute personne, tout objet, tout processus qui ont une part dans la construction sociale de la science » (Meyriat, 2006)[2,] n'est pas, ou pas seulement, le produit d'observations et d'analyses faites sur le monde existant en dehors de nous (vision positiviste), mais elle se construit en construisant le monde (vision constructiviste).

Comme l'ont montré les sociologues des sciences mais aussi certains chercheurs au sein de leur champ scientifique, on peut dire que tout chercheur est *« influenced by different theories, epistemologies, and paradigms, which are very often partly unconscious or neglected by the individual*. (Hjørland, 2002)[3]. Autrement dit il existe un ou des cadres « pré-déterminés » ou pré-existants qui permettent une interrogation active du réel et qui relève du domaine scientifique. Ce domaine se caractérise par un espace théorique (positionnement conditionnant les pratiques scientifiques), qui, à l'aide de concepts articulés entre eux, organisés en systèmes hiérarchisés ou en réseaux, définissent le cadre permettant de lire, de comprendre, d'expliquer et d'interpréter le monde.

Même si « une bonne théorie est une théorie qui fournit des concepts grâce auxquels la réalité peut s'offrir à nous, [elle] procure des repères opérationnels pour investiguer la

[1] Popper Karl, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973 [1934], 480 p.
[2] Meyriat Jean, « Pour une compréhension plurisystémique du document (par intention) », *Sciences de la société*, mai 2006, 68, p. 11-26.
[3] Hjørland Birger, "Epistemology and the Socio-cognitive Perspective in Information Science", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2002,Vol. 53, Issue 4, p. 257-270.

réalité » (Quivy, Campenhoudt, 1998)[4], on peut dire que « les canons les plus généralement admis de la scientificité […] supposent des objets circonscrits, des méthodes récurrentes, des champs d'observation systématiques » (Jeanneret, 2008)[5], sachant que « construire un objet scientifique, c'est, d'abord et avant tout, rompre avec le sens commun, c'est-à-dire avec des représentations partagées par tous, qu'il s'agisse des simples lieux communs de l'existence ordinaire ou des représentations officielles, souvent inscrites dans des institutions» (Bourdieu, 1992)[6].

La science moderne, dotée de discours et de méthodes d'analyses rigoureuses, « se distingue radicalement des autres savoirs et des autres systèmes de représentation du réel, en ce qu'elle assume la précarité de ses fondements et la portée limitée de ses résultats » (Berthelot, 1996)[7], ce qui implique pour les chercheurs socialement organisés au sein de champs scientifiques, une réflexivité permanente d'ordre épistémologique pour questionner ces discours (vision socio constructiviste). Il est généralement admis que c'est l'épistémologie (*épistèmé et logos*) qui approche les fondements, les méthodes, les objets et les finalités d'une science. Elle est le "discours sur la science". La théorie scientifique, comme ensemble organisé et cohérent d'idées, repose sur une construction épistémologique. Cet ensemble concerne un domaine particulier de connaissances, et intègre des cadres conceptuels organisés autour de principes fondamentaux suivant les courants et les paradigmes choisis dans le champ scientifique concerné.

Le cadre conceptuel permet donc d'interroger les faits, même si « la vertu théorique des concepts ne réside pas dans le système de termes qu'ils stabilisent mais dans le travail de description et de mesure qu'ils imposent » (Granjon, 2002)[8]. On peut parler alors de contextualisations scientifiques, de « façons dont les scientifiques d'un domaine peuvent construire les référentiels dans lesquels ils "font parler", c'est-à-dire donnent du sens aux

[4] Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales,* Paris, Dunod, 1995, 256 p.
[5] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels,* Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[6] Bourdieu Pierre, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 1992, 270 p.
[7] Berthelot Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales,* Paris, P.U.F., 1996, 271 p.
[8] Granjon Fabien, **«** Les Sciences de l'information et de la communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s) », In Actes du 13e Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*, Rennes, SFSIC, 2002, p. 409-415.

phénomènes qu'ils ont à analyser » (Muchielli, Noy, 2005)[9]. Cette contextualisation scientifique est nécessaire dans la démarche de compréhension du monde car il faut qu'une discipline « se réfère à un plan d'objets, qu'elle mette en jeu des types de concepts et qu'elle se découpe sur un horizon théorique déterminé» (Foucault, 1971)[10]. Or, lorsqu'on s'insère dans un territoire scientifique, celui-ci est plus ou moins balisé, plus ou moins borné et explicite, ce dont le chercheur n'a pas forcément conscience (Bourdieu, 1976[11], Hjørland, 2002[12]). Pourtant en tant que chercheur inscrit dans un domaine on est face à ces cadres théoriques que l'on utilise, mais aussi que l'on interroge, en les discutant et en tentant de les faire évoluer. On peut alors se demander si la posture est la même lorsque ce cadre propose des modèles formels qu'il s'agit de faire fonctionner puisque « tout modèle à quelque niveau qu'il se situe peut être considéré comme un médiateur entre un champ théorique dont il est une interprétation et un champ empirique dont il est une synthèse » (Walliser, 1977)[13], ou est-ce que la posture n'est pas différente lorsque les cadres d 'analyse, les modèles sont plus implicites, moins formalisés ?

S'appuyer sur des concepts, sur des paradigmes, des cadres théoriques de référence, des orientations épistémologiques préalables, conduit à les expliciter. L'explicitation fait partie de la démarche du chercheur. Ses connaissances, ses démarches d'explicitations viennent s'ancrer, selon l'expression de Morin, sur des « macro-concepts » (Morin, 1990)[14], définis comme des « amalgames cohérents mais flous, des notions analogiques dans lesquelles le chercheur peut puiser pour trouver un point de départ à sa construction » (Muchielli, 2005)[15].

En sciences, techniques et médecine, la modélisation fait intégralement partie de la démarche scientifique. Elle est considérée comme un intermédiaire entre des conceptions

[9] Mucchielli Alex, Noy Claire, *Études des communications : approches constructivistes*, Paris, A. Colin, 2005, 238 p.
[10] Foucault Michel, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, 88 p.
[11] Bourdieu Pierre, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1976, Vol. 2, n°2.2-3, p. 88-104.
[12] Hjørland Birger, "Epistemology and the Socio-cognitive Perspective in Information Science", *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 2002,Vol. 53, Issue 4, p. 257-270.
[13] Walliser Bernard, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, Paris, Seuil, 1977, 250 p.
[14] Morin Edgar, « Messie, mais non », Dans *Arguments pour une méthode*, Paris, Seuil, 1990, p.254-267.
[15] Mucchielli Alex, «Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Recherches Qualitatives*, 2005, H.S. n° 1, p. 7-40

théoriques généralisantes et abstraites et ses vérifications sur des terrains empiriques. Autrement dit un modèle est considéré comme utile car il décline des éléments théoriques en un ensemble de caractérisations et ces dernières peuvent être mises à l'épreuve de la pratique afin de valider ou d'invalider les conceptions théoriques. En sciences humaines et sociales il existe également des modélisations mais toutes les disciplines n'en ont pas la même approche. Dans le domaine de l'information-documentation l'effort s'est plutôt porté d'une part vers une conceptualisation, et d'autre part vers l'évolution des techniques. Cette dernière option a d'ailleurs conduit parfois à l'éloignement des références théoriques. Or, comme plusieurs auteurs l'ont montré (Meyriat, 1993[16], Couzinet, 2000[17], Fondin, 2002[18]) toute technique pour progresser doit s'appuyer sur des référents théoriques qui viennent l'enrichir, qui lui donnent sens et qui lui permettent de progresser. Pour notre part, nous avons montré que les savoirs construits par les Sciences de l'information et de la communication restent peu connus et peu mobilisés par nombre de praticiens de l'information (Gardies, Couzinet, 2009)[19]. Ces derniers ne peuvent donc ni construire le lien avec leur discipline de référence ni contribuer à renforcer une position fragile au sein de leur communauté professionnelle. On peut alors se demander quels sont les dispositifs de médiation des savoirs de référence en Sciences de l'information et de la communication qui sont mis en place dans les formations de praticiens. Permettent-ils aux acteurs de s'approprier ces savoirs et de construire des connaissances ?

Pourtant les Sciences de l'information et de la communication, bien que discipline « jeune », sont constituées d'un corpus de savoirs spécifiques et de méthodes qui lui ont permis d'être reconnue en tant que science. Cette reconnaissance s'est manifestée notamment par son institutionnalisation avec la création d'une section universitaire, d'abord la 52ème, puis 71ème section du Conseil National des Universités. Mais l'information-documentation qui en constitue une branche spécifique souffre, comme l'a énoncé son fondateur, Jean Meyriat, d'être trop souvent assimilée aux techniques

[16] Meyriat Jean, **«**Pour une classification des sciences de la communication », *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 61-64.
[17] Couzinet Viviane, *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*, Paris, ADBS, 2000, 345 p.
[18] Fondin Hubert, **«** La Science de l'information et la documentation, ou les relations entre science et technique », *Documentaliste-Sciences de l'information*, juin 2002, vol. 39, n° 3, p. 122-129.
[19] Couzinet Viviane, Gardiès Cécile, « 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*, 2009, vol. 46, n° 2, p. 4-12.

documentaires, elles-mêmes issues de la bibliothéconomie. Comment alors renforcer les ponts entre la science de l'information-documentation et les pratiques professionnelles qui en découlent ? Comment permettre à la recherche en information-documentation de développer des cadres d'analyse spécifiques favorisant les liens entre empirie, théorie et praxéologie ? Quels dispositifs pourraient permettre une diffusion médiée de ces savoirs ?

Une partie de nos recherches a tenté d'approcher ces questions en interrogeant les dispositifs de médiation des savoirs en Sciences de l'information et de la communication. Elles se sont déroulées au sein de collectifs qui s'intéressent également à ces questions, notamment l'UMR EFTS[20], l'équipe MICS[21] du LERASS[22] de Toulouse mais aussi avec certains chercheurs de l'équipe CIH[23] de Bordeaux 4. Il s'agit ici, tout en partant de nos travaux, centrés sur l'identification, la définition de savoirs spécifiques et leur médiation dans différents dispositifs (dispositifs info-communicationnels et en leur sein les dispositifs documentaires, les dispositifs d'enseignement ou d'éducation) de réfléchir aux liens qu'ils entretiennent, et qui sont potentiellement signifiants, pour construire ou faire émerger un cadre d'analyse favorisant l'opérationnalisation de recherches spécifiques à l'information-documentation. Cette démarche vise à retracer et à ré-interroger notre parcours scientifique dans ce qui fait son originalité et à comprendre comment s'y articulent des notions utilisées en Sciences de l'information et de la communication dans le contexte de l'exercice du métier de professeur-documentaliste dans l'Enseignement agricole. Autrement dit, il s'agit par un regard distancié et critique sur nos travaux de saisir les apports croisés des disciplines convoquées afin de consolider et de construire, au plan théorique, un ensemble conceptuel utilisable dans nos travaux futurs.

Nous pouvons appréhender aujourd'hui nos travaux par le prisme d'un triptyque, c'est à dire de trois volets principaux que sont les savoirs, la médiation documentaire et les dispositifs info-communicationnels. Cette orientation a pris racine dans un parcours professionnel et dans un parcours scientifique. Notre attention s'est initialement portée sur l'articulation possible entre les aspects pratiques ou techniques des gestes professionnels et

[20] UMR EFTS : Unité mixte de recherche « Education, Formation, Travail, Savoir »
[21] Equipe MICS : Médiations en information et communication spécialisée
[22] LERASS : Laboratoire d'études et de recherches appliquées aux sciences sociales
[23] CIH Bordeaux 4 –ENSC «*CIH -Cognitique et Ingénierie humaine »*

leurs référentialités scientifiques particulièrement dans des domaines où ces liens sont peu marqués, peu effectués ou peu conscientisés à priori par les praticiens. Elle s'est poursuivie par l'approfondissement des savoirs sous jacents ou convoqués dans la discipline. La formalisation qui en découle aujourd'hui permet de noter que d'une posture d'analyse des pratiques plutôt inductive basée sur la construction d'hypothèses et la mobilisation de concepts tels que construits par différents auteurs de notre champ scientifique, nous sommes passée progressivement à une posture d'abstraction sous forme d'approche conceptuelle construite. Celle-ci s'oriente vers une démarche déductive et synthétique qui cherche à mettre en avant les relations entre les éléments d'un système théorique.

Nous proposons dans une partie liminaire de retracer cet itinéraire en mettant en évidence les ponts entre cette pratique, les interrogations qu'elle a suscitées et les éléments de réflexion recherchés dans les approches scientifiques. Nous aborderons ensuite le bilan de nos travaux en mettant en avant les éléments saillants qui ouvriront sur une deuxième partie centrée sur un approfondissement théorique et des propositions de modélisation et de cadre d'analyse. Nous envisagerons ensuite une mise à l'épreuve de ce cadre à partir de certains de nos résultats antécédents en troisième partie, pour enfin dégager des perspectives et axes de recherche.

I – Partie liminaire : itinéraire

Le cheminement intellectuel peut se donner à voir à partir des grandes étapes marquant les choix professionnels et les choix de formation que nous avons fait. L'engagement en recherche a émergé à la fois dans cet itinéraire personnel et aussi par la rencontre, rencontre d'individus et rencontre de collectifs partageant des interrogations et qui ont accompagné ce long apprentissage. Cet apprentissage a été marqué, en nous insérant dans un champ scientifique, par le besoin d'appropriation. Le récit qui suit reflète cette appropriation et les démarches mises en place ; En cela il introduit les choix scientifiques et trace les perspectives que nous reprendrons ensuite, car « la prise en compte réflexive de l'implication du chercheur dans la circulation sociale des savoirs est le critère principal de rigueur dans les sciences anthroposociales » (Jeanneret, 2008)[24].

I-1 Parcours professionnel et scientifique

Notre parcours peut donc être évoqué au travers de cette relation entre la pratique professionnelle et le besoin de connaissance plus générale, plus conceptuelle. Cette démarche nous a amenée à questionner la pratique, à tenter d'en saisir la complexité, en nous confrontant à des savoirs issus d'une démarche scientifique. En ce sens, ce parcours dialogique reflète une volonté de liens, toujours en cours de construction, entre les axes épistémologiques et les axes praxéologiques.

Notre parcours professionnel s'est entremêlé à notre parcours de formation, quelquefois le précédant, quelquefois le suivant, la pratique s'est ainsi souvent nourrie à posteriori de la réflexion théorique. Cette particularité a marqué la construction de la pensée et a infléchi de manière singulière le parcours scientifique. Quelques éléments marquants de ce cheminement ont tissé petit à petit un fil rouge, celui d'un lien fort entre théorie et pratique, qui implique à la fois l'engagement, une réflexion critique, une prise de distance et une analyse. Ces cadres ont été choisis dans des champs scientifiques correspondant à l'activité développée, d'abord en Sciences de l'éducation puis en Sciences de l'information et de la

[24] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

communication. Notre choix, aujourd'hui, tout en restant résolument en SIC, met à profit nos acquis en Sciences de l'éducation.

Après un diplôme d'éducatrice de jeunes enfants, nous avons travaillé au sein d'une école nouvelle qui revendique la mise en œuvre d'une pédagogie proche de celles initiées notamment par Roger Cousinet et Célestin Freinet[25]. Nos activités éducatives se déroulaient avec des enfants en classe maternelle, à la fois sur des temps périscolaires, en responsabilité, et sur des temps scolaires en appui aux institutrices. Nous avons pu mettre en place plusieurs projets comme l'accompagnement au sommeil en milieu scolaire, avec le respect des rythmes individuels et l'aménagement spatial et relationnel d'un temps se révélant éducativement primordial. Cette même visée a trouvé des prolongements sur les temps d'accueil du matin et du soir. La participation aux activités scolaires nous permettait par ailleurs de développer des activités créatives, d'apprentissages scolaires, et d'assurer ainsi un suivi relationnel avec les enfants dans un âge où la séparation d'avec les parents et les débuts de la socialisation sont particulièrement importants.

Par ailleurs être praticienne dans une telle institution implique un investissement important à la fois sur des projets transversaux et dans le fonctionnement même de cette structure associative. Nous avons ainsi pu participer pleinement à un projet d'intégration d'une classe d'enfants sourds dans l'école. Ce projet qui nous a fortement intéressée, a trouvé des prolongements réflexifs dans un mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation portant sur le bilinguisme (langues des signes, langue française) et son rôle dans l'éducation de jeunes enfants. En effet, en parallèle de ces débuts dans la vie professionnelle, et face à des situations pas toujours simples à analyser, nous avons poursuivi en cours du soir des études universitaires, d'abord en psychologie puis en Sciences de l'éducation.

[25] « Les premiers travaux de Cousinet portaient sur la vie sociale des enfants. Pour lui l'échange social joue un rôle essentiel dans la construction de la pensée de l'enfant. L'école devrait donc s'appuyer sur cette vie sociale pour organiser les apprentissages, au lieu de s'épuiser à la brider. Il met au point une méthode dans laquelle les enfants peuvent choisir entre différentes activités préparées pour eux et s'organiser en groupe pour les réaliser. Selon Roger Cousinet, le plus grand profit que les enfants retirent d'une pareille scolarité, c'est d'avoir certes appris beaucoup de choses, mais c'est surtout d'avoir appris à apprendre. Cette méthode préfigure la pédagogie de projet. Célestin Freinet est l'inventeur d'une pédagogie rigoureuse fondée sur des techniques novatrices : plan de travail, production de textes libres, imprimerie, individualisation du travail, enquêtes et conférences, ateliers d'expression-création, correspondance scolaire, éducation corporelle… » Léon, Antoine [en ligne], [réf. du 30 juin 2012], disponible sur : http://www.universalis.fr/encyclopedie/roger-cousinet/]

Licenciée pour raison économique, l'investissement s'est ensuite centré sur la création d'une structure afin de pouvoir mettre en œuvre un ensemble de choix pédagogiques et éducatifs que nous n'avions pas pu expérimenter jusqu'alors. Six mois ont été nécessaires pour développer le projet d'une crèche parentale, en multipliant les démarches qu'elles soient administratives ou professionnelles, comme la constitution d'un groupe de parents, la création d'une association, les contacts avec des professionnels de la petite enfance, le dossier de demande d'agrément, les démarches auprès des élus locaux, l'écriture d'un projet éducatif… La crèche parentale a ouvert ses portes. Cette crèche accueillait 20 enfants en garde permanente et quelques-uns sous forme d'accueil partiel (halte garderie). Nous avons personnellement assuré la direction de la structure et encadré l'équipe de professionnels et de parents. A ses débuts il y avait deux puis trois éducatrices de jeunes enfants et des personnes sous contrats aidés. Ensemble, nous avons voulu accompagner le travail éducatif quotidien d'une réflexion permanente sur nos actes, nos choix et nos difficultés. Ainsi un groupe de réflexion clinique initié de type « Balint »[26], de même qu'un travail hebdomadaire en commun avec un psychologue et une pédiatre ont permis la mise en place et le suivi de projets innovants.

En parallèle nous avons créé une association chargée de proposer des formations dans le domaine de la petite enfance, pour les personnels de différentes structures accueillant de jeunes enfants, et nous avons animé des sessions de formations sur les thèmes préoccupant ces professionnels au quotidien en leur donnant quelques notions en psychologie et en éducation, élargissant ainsi leur réflexion et leurs compétences professionnelles. Un certain nombre de personnes ont ainsi été préparées et encouragées à se présenter aux sélections d'entrée pour les écoles d'éducateurs.

Après avoir assuré la direction de cette crèche pendant quatre ans, privilégiant l'innovation pédagogique, le travail en équipe et le retour réflexif sur les pratiques professionnelles,

[26] Balint : « C'est aux idées profondément originales de Michael Bálint, dans son exercice et sa pratique du travail psychanalytique, que l'on doit la création des "groupes Balint" outils importants de supervision et de réflexion sur la relation médecin-malade - et, par extension, de régulation chez tous les professionnels de santé et professionnels de la relation. Les groupes Balint ont été à l'origine du courant des groupes d'analyse des pratiques que l'on trouve aujourd'hui dans le monde de la santé, de l'éducation, du travail social et de la formation des adultes », [en ligne], [réf. du 30 avril 2012], disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Michael_Balint

nous avons pour des raisons d'ordre privé, choisi de temporiser cet investissement professionnel provisoirement et de prendre un congé formation.

Le choix d'études en documentation s'est imposé comme une voie possible de changement radical. A la suite de cette formation, un remplacement de documentaliste en lycée agricole, a permis d'assurer des cours en documentation auprès d'étudiants en BTSA[27]. Cette expérience a ouvert l'opportunité de candidater au concours de professeur de lycée professionnel agricole (PLPA) en documentation, dont la réussite a permis d'entériner le changement de voie professionnelle.

L'année de formation de professeur-documentaliste (correspondant à l'année de titularisation), a été suivie de l'exercice du métier de professeur-documentaliste successivement dans trois lycées agricoles. C'est ensuite l'animation d'un réseau régional d'animation des établissements agricoles, puis la création d'un réseau documentaire de tous les établissements agricoles français et enfin les fonctions de chef de projet du réseau national documentaire de l'Enseignement agricole qui nous ont été confiées. Ce dernier poste nous a amenée à nous déplacer dans toutes les régions de France pour rencontrer les professionnels, les former et co-construire avec eux les bases d'un travail collaboratif (mise en place de normes, de cahiers de charges, accroissement des compétences individuelles, et conception - technique et humaine - d'une banque de données résultant d'un travail partagé). Cette mission, riche en développement professionnel, a permis d'approcher au plus près les professionnalités des praticiens et la manière d'envisager leurs évolutions.

Dans le prolongement de ce travail, nous avons été nommée sur un poste de formatrice documentaliste. Ce poste faisait appel à des compétences en ingénierie de la formation et en suivis pédagogiques de différents publics. Comme par exemple la mise en place de sessions de formation, soit de formation continue pour des professionnels déjà en poste, soit des formations initiales (un an) qui s'effectuent en alternance avec des stages pédagogiques et professionnels. Ceci nous a amenée à réfléchir à la place des savoirs dans la formation. La reprise d'études en Sciences de l'information et de la communication,

[27] BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole

(DEA puis doctorat), s'est alors imposée à nous et a permis de continuer ce travail de lien entre pratiques professionnelles et réflexion plus théorique. Les thèmes de recherche, dans le droit fil des choix professionnels, ont concerné l'ancrage théorique des pratiques professionnelles des documentalistes, les processus de professionnalisation en jeu et la question de la formation à l'information pour les usagers.

La posture « participante » a permis, tout en étant dans l'action professionnelle, d'observer et de rendre compte des situations et des conduites. Elle a été utile pour décrire et analyser le contexte, l'évolution de la profession de professeur-documentaliste et les conditions actuelles d'exercice de ce métier dans une visée compréhensive. La position professionnelle occupée a offert des opportunités, qui ont été notamment saisies en croisant différentes méthode d'investigations et en obtenant de fort taux de réponses. Si cette posture a eu des avantages en terme d'approfondissement de la connaissance des situations et des individus, elle a présenté néanmoins quelques difficultés liées à une implication professionnelle sur le terrain. Par exemple le recul qu'exige la démarche scientifique a été quelquefois difficile à atteindre tant l'action immédiate est omniprésente. Le manque d'objectivité, les interprétations rapides, pouvant aussi être des risques, nous avons opté pour le croisement de plusieurs méthodes pour en minimiser les biais. L'approche la plus collective possible dans nos travaux a permis que de la confrontation puisse naître une meilleure rigueur constructive.

C'est donc le travail de prise de distance permanente avec la pratique professionnelle qui nous a amenée, par la réflexion théorique et par une démarche scientifique, à rechercher une formalisation pour l'action et à partir de l'action. Cet investissement dans une démarche scientifique a été marqué par le besoin de se situer dans un champ, un domaine scientifique spécifique celui des Sciences de l'information et de la communication (SIC), et de formaliser cet espace théorique.

1-1-1 L'ancrage théorique

Le premier temps de notre travail de recherche et les premiers résultats produits ont montré que les pratiques professionnelles des documentalistes s'appuyaient assez peu sur des références théoriques (c'est à dire servant de référence à la pratique) ce qui amenait une mouvance identitaire rendant toute professionnalisation difficile à atteindre. Comme le suggère Berthelot il s'est alors agi de mener une « réflexion sur l'inscription du connaître dans l'agir » (Berthelot, 1996)[28].

Nous avons alors développé une approche centrée sur les savoirs de références qui s'est concrétisée dans la partie théorique de la thèse de doctorat, et qui s'est articulée autour de l'approfondissement de notions permettant d'analyser les données recueillies sur le terrain. Cette approche, à la fois étymologique et historique, a précisé les différents courants existants dans la définition de ces concepts et a positionné dans cet ensemble nos propres choix. Nous avons ainsi étudié les notions d'information, de document, de communication et de réception, de documentation et documentaliste, de système d'information, de médiation et de pratique. Nous avons également souligné les interactions entre ces notions qui, imbriquées dans un réseau de significations croisées, permettent une certaine compréhension du monde de la documentation. Il s'agissait aussi pour nous de mieux cerner la branche information-documentation au sein des SIC et notamment de souligner les liens importants entre information et communication dans ce domaine. Nous reviendrons plus loin sur les contenus développés.

Cet effort de théorisation a permis à la fois de se situer dans le champ scientifique, et de mener des analyses au regard des notions ainsi définies mais il a cependant présenté un certain nombre de limites. D'une part, le nombre conséquent de notions ne permet pas, dans un travail qui reste limité dans le temps, un approfondissement suffisant. Si notre objectif d'utiliser des approches conceptuelles travaillées dans le champ scientifique, de clarifier le positionnement paradigmatique et de les associer en étudiant leurs interactions a permis, au moins en partie, de construire un cadre théorique, il paraît évident aujourd'hui que la dispersion inhérente à ce choix utile, dans le contexte de l'apprentissage de la

[28] Berthelot Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, 271 p.

recherche, constitue une faiblesse théorique que nous avons par la suite tenté de corriger. D'autre part, les notions travaillées ont également porté sur les questions didactiques. Nous avons donc dressé un panorama des approches théoriques pour définir ce qu'était la pédagogie, la didactique et également *l'information literacy*, la culture de l'information et l'éducation à l'information. Ici aussi l'approche a été très large et n'a pas pu réellement servir de cadre d'analyse, tel qu'il est entendu par exemple en didactique des sciences, pour les données recueillies dans cette thématique. En effet le domaine de la didactique des disciplines, qui s'intéresse à l'analyse des savoirs, aurait pu servir ici de référence mais il aurait constitué à lui seul une mobilisation de cadre théorique spécifique.

En voulant préciser notre inscription dans un champ scientifique, celui des SIC, en approfondissant la place de la branche information-documentation au travers des liens entre information et communication, nous avons choisi une approche très englobante. Si elle a des vertus de compréhension que l'on pourrait qualifier de cartographique et de paradigmatique, elle est venue s'opposer à des visions trop souvent réductrices. En effet, l'information-docmentation, comme nous l'avons souligné, fait partie des « disciplines capables de produire des savoirs plus techniques [qui ont été] davantage sollicités pour leur fonction d'utilité » (Berthelot, 1996)[29].

1-1-2 Mettre à l'épreuve l'approche conceptuelle

Le deuxième temps s'est orienté vers un approfondissement des notions mobilisées dans cette première étape et une mise à l'épreuve dans divers travaux de recherche menés collectivement. En se centrant sur la question des savoirs de référence dans leur rapport à la pratique et à l'enseignement, nos avons à la fois œuvré pour favoriser le renforcement des savoirs dans la formation des praticiens de la documentation, et participé à l'introduction de savoirs dans les programmes de l'enseignement en documentation dans l'Enseignement agricole pour les élèves de classes de seconde, première et terminale.

[29] Berthelot Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, 271 p..

C’est ainsi que la place des savoirs dans la formation des usagers, notamment au travers de l’approche qualifiée « d’éducation à l'information », ou au travers de la réflexion sur la didactique de l'information (autour de la transposition didactique des savoirs), a fait l’objet de plusieurs recherches et de productions pédagogiques dans l’objectif de mieux cerner les enjeux théoriques et didactiques et aussi de participer à la construction d’outils permettant de les accompagner.

Les enjeux autour de la médiation documentaire ont par exemple été appréhendés au travers du traitement et de la diffusion de l'information pour comprendre la question du partage des savoirs entre énonciateur et récepteur. L'étude de la médiation documentaire a été approfondie par divers travaux analysant les pratiques informationnelles (médiées et non médiées d'usagers).

Enfin cet approfondissement a également porté sur les dispositifs info-communicationnels, considérés à la suite de la définition qu’en a proposée Viviane Couzinet,[30] à la fois en terme d'ensemble d'éléments inter-reliés support de médiation documentaire, mais aussi en terme de réseau ou communauté, lieux des interactions humaines autour de l'information. Il s'agissait ici d'un élargissement par rapport à nos thématiques initiales.

Ce travail d’approfondissement conceptuel mené dans nos travaux en lien fort avec une équipe de chercheurs (l’équipe MICS du LERASS) nous a amenée à diriger un groupe de travail qui s’est donné comme objectif de produire une réflexion sur ces concepts. Ce groupe, à partir d’une sélection de concepts jugés fondateurs de l’information-documentation, a choisi de proposer une approche à la fois étymologique, historique, critique et réflexive qui s’est inscrite dans un ouvrage collectif[31].

Ce travail que Yves Jeanneret a qualifié, dans la préface de cet ouvrage sorti en 2011 , « de justification théorique de l’effort pour penser ensemble document et média, information et

[30] Couzinet Viviane, *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*, Paris, Hermès science publications, 2009, 263 p.
[31] Gardiès Cécile, *Approche de l’information-documentation : concepts fondateurs*, Toulouse, Cépadues, 2011, 232 p.

communication en tant que constructions conceptuelles » (Jeanneret, 2011)[32] reflète un choix qui est de l'ordre de la théorisation et qui souhaite contribuer à l'opérationnalité des recherches, pour décrire, comparer, observer des phénomènes et contribuer à construire une assise théorique transposable sur le terrain de l'activité professionnelle.

Chacun des concepts retenus prend sens dans le rapport qu'il entretient avec les autres dans une sorte de réticularité sémantique. Il s'agit, à partir de ces concepts, de produire des connaissances tout en essayant de circonscrire les conditions dans lesquelles ils pensent « servir » et de relever les liens qui les unissent. Autrement dit l'ambition a été de proposer des outils intellectuels pour interpréter, donner du sens, produire du savoir, mais aussi pour penser des actes et fonder la pratique, ce qui sous-entend une certaine vision de l'information-documentation.

Dans le groupe de travail constitué, nous nous sommes attachée aux concepts sans les considérer comme « des représentations vraies ou fausses de la réalité, mais plutôt comme des constructions faites pour accomplir un travail le mieux possible. Cela signifie que le travail conceptuel doit trouver un débouché non seulement théorique, mais aussi méthodologique, c'est-à-dire donnant une direction claire au « travail à faire » (Leleu-Merviel et al., 2008)[33]. En effet, il ne s'agissait pas de circonscrire toute la discipline, mais de proposer l'ouverture, sur le champ de la recherche et sur le champ de la pratique professionnelle, d'un travail de réflexion, de construction et de mise en visibilité de quelques concepts considérés comme fondamentaux.

Il s'agissait également de mettre au jour les liens pour favoriser l'étayage scientifique. L'ambition s'est affirmée, même si elle est restée modeste, d'ouvrir le chantier de définition de concepts fondamentaux communs à l'ensemble d'une branche scientifique. Cette ambition, fondée aussi sur la volonté de faire le point sur les avancées de la discipline, s'est appuyée sur la description, la comparaison et la synthèse de travaux conduits par les chercheurs en SIC. Replacer l'information-documentation dans cet

[32] Jeanneret Yves, «Préface », In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs,* sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues, 2011, p. 3-5.
[33] Leleu-Merviel Sylvie., Useille Philippe, « Quelques révisions du concept d'information », Papy F. (dir.), *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information,* Paris, Lavoisier, 2008, p. 25-56.

ensemble qu'est l'information communication nous a paru possible au travers des concepts relevant de l'information généralement considérés comme attachés à une dimension communicationnelle et des concepts souvent travaillés par la communication qui prennent une dimension informationnelle. Cette position qui progressivement s'est imposée à nous, est développée à partir de notions que nous considérons comme les fondatrices de l'information-documentation : information, document, médiation, et qui loin d'être séparées, s'articulent et s'étayent pour faire émerger des questions qui se trouvent en son cœur. En ce sens il s'agit bien d'une approche collective et théorique de l'information-documentation où dispositifs info-communicationnels et appropriation de l'information viennent s'arrimer aux fondations de l'information-documentation.

Cet ouvrage, au travers de l'objectif d'approfondissement poursuivi, répond en partie, nous semble-t-il, aux manques relevés dans notre travail de doctorat et aux besoins dans ce domaine. Il constitue en effet une base de réflexion pour les chercheurs en information-documentation et pour les professionnels de ce secteur qui souhaitent progresser dans leurs connaissances pour éclairer leurs pratiques professionnelles. Il n'en reste pas moins que si ce livre propose une approche des concepts fondateurs de l'information-documentation, son caractère sélectif et limité ne peut pas permettre de considérer que la question est close, il n'est donc qu'une première étape. Par ailleurs, l'approche collective choisie présente aussi des différences, malgré une trame commune, dans les modes d'approche ou d'approfondissement de chaque concept.

1-1-3 Mobilisation de méthodes d'analyse et d'investigation

Du côté empirique, les investigations développées ont plutôt adopté des méthodes qualitatives. Cependant, lors du travail conduisant au doctorat nous avons également utilisé des méthodes quantitatives au travers d'un questionnaire envoyé à tous les centres de documentation des lycées agricoles sur le territoire national. Ce questionnaire comprenait des questions fermées et des questions ouvertes et il a permis de dresser une cartographie argumentée des dispositifs documentaires de l'Enseignement agricole en France (Gardiès,

2006)[34]. L'objectif de recensement et de meilleure connaissance du contexte général dans lequel s'est ensuite inscrite la majorité de nos recherches a ainsi permis de « situer » les pratiques étudiées, c'est à dire de déterminer la logique de la situation pratique mettant en jeu un contenu de savoir donné.

Cependant les méthodes qualitatives sont celles qui ont été les plus utilisées dans nos travaux. Citons notamment les entretiens semi directifs enregistrés et retranscris avec ensuite une analyse catégorielle et une sélection de verbatims. Les entretiens ont été utilisés pour analyser les pratiques des professeurs-documentalistes, mais aussi dans d'autres terrains d'études comme par exemple pour l'analyse des pratiques informationnelles d'usagers de dispositifs documentaires (enseignants chercheurs) (Fabre, Gardiès, 2008 et 2010)[35] ou pour analyser les pratiques informationnelles d'agriculteurs (Fabre, Liquète, Gardiès 2009)[36].

Des études biographiques ont été menées et analysées par un regroupement en catégories de proximité, en relevant continuités et particularités, ce qui nous a permis de mettre en exergue de manière un peu différente et au travers de trajectoires individuelles, l'évolution d'un métier, celui de professeur-documentaliste. Nous avons ainsi identifié des profils professionnels renvoyant à des professionnalités différentes (Gardiès , 2006)[37].

L'analyse de documents a constitué un complément d'éclairage dans les investigations des pratiques d'acteurs. Par exemple nous avons analysé les documents offrant des traces de l'évolution de l'institutionnalisation de la documentation dans l'enseignement. Nous avons aussi analysé des productions de fins d'études de professeurs en formation, ce qui a permis

[34] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse, 2006, 373 p.

[35] Fabre Isabelle, Gardiès Cécile, « L'accès à l'information scientifique numérique : organisation des savoirs et enjeu de pouvoir dans une communauté scientifique », *Sciences de la société*, octobre 2008, n° 75, p. 85-99.

Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, «Les archives ouvertes : de nouvelles pratiques informationnelles pour les enseignants-chercheurs ? », In *Actes du Colloque international «Edition et publication scientifiques en sciences humaines et sociales : formes et enjeux»*, (17-19 mars 2010 ; Avignon), 2010, p. 81-93.

[36] Fabre Isabelle, Liquète Vincent, Gardiès Cécile, «Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté professionnelle » [en ligne], *Les Enjeux de l'information et de la communication* , Dossier 2010, [mis en ligne le 31 mars 2011], disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010-supplementB/FabreLiqueteGardies/index.html

[37] Gardiès Cécile,*2006. Op.Cit.*

de cerner l'évolution des centres d'intérêts et a donné des indices des professionnalités en mouvement.

Enfin, nous avons pu mettre en place un dispositif de recherche portant sur une analyse du travail des professeurs-documentalistes. Ce dispositif fondé sur la technique d'auto-confrontation «consiste d'abord à filmer des séquences d'activité de travail, puis à présenter ces séquences aux travailleurs concernés et à organiser un débat réflexif au cours du visionnement du film de l'activité. L'objet visé par cette technique n'est pas le détail du déroulement vécu d'une action particulière, mais bien au contraire l'activité dans toute sa complexité, dans ses diverses modalités de conception et de réalisation par divers travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la reconstruction de significations à propos de l'activité et des situations de travail. L'auto-confrontation ne déclenche pas un rappel ou une re-évocation plus détaillée d'une action passée donnée (comme dans l'entretien d'explicitation), mais engendre un débat autour des conditions de réalisation du travail, qui fait émerger une nouvelle expérience de l'activité » (Bulea, Bronckart, 2009)[38]. Concrètement ce dispositif a été initié par un premier séminaire qui a réuni un groupe de huit professionnels volontaires. Il a précisé (et négocié) les objectifs de la recherche et a surtout permis de repérer les activités professionnelles oubliées par leur référentiel de métier[39]. Chaque participant s'est positionné sur une des activités oubliées. Ces activités ont été filmées et les enregistrements ont servi de support à des entretiens d'auto-confrontations simples. Lors d'un deuxième séminaire des entretiens d'auto-confrontations croisées ont été organisés. Ces entretiens étaient effectués devant tout le groupe (qui n'intervenait que dans un second temps) mais la sélection des extraits vidéos et des binômes de professionnels était basée sur une rapide analyse des vidéos des premiers entretiens. Une première analyse de l'ensemble des entretiens a été restituée aux participants (3ème séminaire). A la suite des échanges, chacun a communiqué (par écrit) une « réaction » à ces analyses. L'ensemble de ces résultats a donné lieu à des publications scientifiques par les chercheurs participant au

[38] Bulea Ecaterina, Bronckart Jean-Paul, «Praticien réflexif ou praticien discursif ? », *Education Canada*, 2009, vol. 49(4), p. 50-54.

[39] « *Référentiel CDI* » : document rédigé par les représentants de la profession et du Ministère, il précise le rôle des professeurs-documentalistes, en leur assignant quatre axes de travail : un axe de gestion du service CDI, un axe de pédagogie, un axe d'animation et un axe orienté sur les techniques documentaires, disponible en ligne : http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/emploi/metiers/referentiel-prof-doc.pdf

dispositif (soit trois chercheurs), qui ont été ensuite soumises et commentées avec les professionnels et qui devrait faire l'objet dans une dernière phase d'une écriture collective d'un ouvrage à visée pédagogique (cette phase n'a pas encore eu lieu).

La technique des entretiens d'auto-confrontation (simple ou croisée) est empruntée à la clinique de l'activité (voir, par exemple, Clot, 2001, 2004)[40], elle vise la production d'éléments empiriques. Dans notre recherche, les deux types de données issues des entretiens d'auto-confrontation simple et croisé ont été complétés par un troisième, le « retour » des participants sur les premières analyses qui a été produit individuellement et sous forme écrite. Là encore, il ne s'agit que d'une technique au service de la production d'éléments empiriques. Le choix de ces techniques a été guidé par l'objectif d'organiser les conditions de production d'un discours en lien étroit avec l'activité professionnelle. Les contraintes ont été délibérément variées : argumenter face aux questions d'un naïf (dans l'auto-confrontation simple), entrer en controverse avec un pair (dans l'auto-confrontation croisée) ou réagir à une analyse « externe » de ses propres discours. Ce discours (et ses trois composantes) a été considéré comme un discours collectif au sein duquel ont été repéré les éléments susceptibles de nourrir les volets du cadre d'analyse. A la suite de ce repérage, le traitement des données qualitatives (catégorisation, condensation, sélection des extraits significatifs) s'est appuyé sur la démarche développée par M.B. Miles et M.A. Hubermann (2003)[41]. Les données recueillies et analysées ont fait l'objet de plusieurs publications (Gardiès, 2011 ; Marcel et Gardiès, 2011)[42] et d'autres sont encore en préparation.

Notre terrain principal d'investigation étant situé dans l'enseignement, c'est tout naturellement que sur les choix de méthodes un certain croisement avec celles plutôt issues

[40] Clot Yves et al., «Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Education Permanente*, 2001, n° 146, p. 17-26.
Clot Yves, "Le travail entre fonctionnement et développement », *Bulletin de Psychologie*, 2004, tome 57 (1), n° 469, p. 5-20.

[41] Miles Matthew .B. et Huberman Michael A., *Analyse des données qualitatives.* Bruxelles, De Boeck, 2003, 626 p.

[42] Gardiès Cécile, «Le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français », *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie,* avril 2011, Vol. 35, n° 2, p. 177-200.
Marcel Jean-François, Gardiès Cécile, « La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole public », *Recherches en éducation*, mars 2011, n° 10, p. 146-160.

des Sciences de l'éducation s'est opéré. Notre souci a été à la fois de bien comprendre les finalités initiales de ces méthodes en se rapportant à leurs auteurs et de réfléchir ensuite aux façons de les transposer en Sciences de l'information et de la communication. Le processus de transposition évoqué ici implique que le savoir sur une méthode construit dans une discipline (ici une science spécifique, les Sciences de l'éducation), s'applique dans une autre science (les Sciences de l'information et de la communication). La manière de le faire vivre et de le développer dans cette discipline pose la question de son introduction et de sa mesure, c'est à dire de sa distance au savoir initial. Cette réflexion en cours a fait l'objet d'une recherche spécifique qui a été présentée lors d'un colloque international portant sur les méthodes qualitatives (Gardiès, Fabre, 2012)[43]. L'ambition ici est de participer au développement de méthodes nouvelles et d'apporter une contribution à l'évolution de notre discipline. Il s'agit, par la vérification de la productivité d'une méthode, dont nous avons acquis une certaine expertise, de contribuer à la réflexion collective sur la transposition et l'adaptation nécessaire à son utilisation en SIC.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer, en rassemblant *a posteriori* notre choix de méthodes, qu'il se présente de manière éclectique, mais si on peut considérer cette caractéristique comme positive dans le sens où elle permet de croiser des points de vue, de pondérer les résultats, elle présente aussi des risques qui peuvent rejoindre ce que nous avons souligné pour la partie théorique, à savoir un manque d'approfondissement dans leur usage des méthodes et dans l'analyse des résultats. Nous avons toujours opté pour un recueil de données en situation réelle ou postérieure à la situation et nous avons rejeté la reconstitution, considérant que les phénomènes info-communicationnels ne sont observables que situés dans leur contexte. Notre choix est de continuer à travailler à partir de plusieurs méthodes mais en donnant la priorité à une utilisation plus éclairée. Nous chercherons donc dans la deuxième partie de cette note de synthèse à mieux formaliser cet aspect de notre travail de recherche par une explicitation plus précise des méthodes mobilisées tant pour la collecte des données que pour leur exploitation.

[43] Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, « Transférer des méthodes de recherche en Sciences de l'information et de la communication : conditions de transposition », In *Colloque international Méthodes qualitatives en Sciences Sociales et Humaines : perspectives et expériences*, (5-6 juin 2012 ; Universidade dos Açores Punta Delagada), (accepté, à paraître).

En conclusion de cette partie sur notre parcours professionnel et scientifique, nous pouvons dire que l'approche conceptuelle, et l'approfondissement qui s'en est suivie, tant d'un point de vue théorique que méthodologique, nous a permis de mener un ensemble de travaux qui finalement donnent aujourd'hui à voir une certaine cohérence. Il s'agit maintenant en rassemblant les résultats obtenus et les approches théoriques mobilisées, d'établir des liens, pour faire ressortir le fil conducteur de ces recherches.

Il nous semble que l'ensemble des concepts utilisés dans nos travaux en suivant différents auteurs, peuvent être réunis sous la forme de réseaux conceptuels. Nous entendons par réseau conceptuel un ensemble constitué de différents concepts qui entretiennent des liens entre eux. La notion de réseau conceptuel nous paraît pertinente, en ce sens que les concepts que nous étudions sont des concepts relationnels, c'est à dire qu'ils n'ont d'existence que par rapport à d'autres concepts et doivent donc se définir par les relations qu'ils entretiennent avec eux. Ces réseaux de concepts s'appréhendent à la fois en définissant ce qui les caractérise, leurs attributs et leurs fonctions mais aussi par les représentations langagières et symboliques qui les représentent. Un concept ne peut prendre cette dénomination que lorsqu'il est formulé, explicité, représenté et qu'il est construit par un processus d'abstraction permettant des prédictions. « En effet pour qu'il y ait concept, il faut que celui-ci soit au minimum explicité par un ou plusieurs signifiants. Si 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 […] mais si il n'y a pas de concept sans signifiant, le signifiant n'est pas pour autant le concept » (Vergnaud, 1989)[44]. Il est admis que plusieurs types de concepts peuvent être identifiés qui renvoient à des registres conceptuels différents, comme les concepts catégoriels qui se réfèrent à des catégories d'objets ayant des propriétés intrinsèques et des invariants qui caractérisent ses attributs. Il existe ensuite les concepts formels qui se définissent dans leurs relations avec les autres en se détachant nettement de l'expérience. Une différenciation est faite également entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Les premiers relevant d'une expérience spontanée et non organisée et les seconds d'une action finalisée et intentionnelle. « Les concepts scientifiques seraient étroitement liés au langage et au discours […] tandis que les

[44] Vergnaud Gérard, « La formation des concepts scientifiques, relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, 1989, tome 42, n° 1-2, p. 111-118.

concepts quotidiens interviendraient à travers des activités diverses, non nécessairement langagières … Les concepts scientifiques sont organisés en systèmes, qui, s'ils supposent « un tissu conceptuel » déjà largement élaboré… demandent en outre une organisation systématique et une médiation. Cette médiation est assurée par certains objets d'enseignement et surtout par les symboles » (Vergnaud, 1989).[45]

A l'analyse de nos travaux nous pouvons identifier trois réseaux de concepts formels à partir de ce que Vergnaud nomme « les voisinages entre concepts, entre situations ou entre représentations » (Vergnaud, 1989)[46] : le réseau conceptuel de Savoir, le réseau de Médiation documentaire et le réseau de Dispositif info-communicationnel**.** Cette mise en exergue a été établie à partir de nos publications, ils partent du constat de départ que les concepts utilisés existent à priori au moins dans un certain degré de formalisation, ces réseaux conceptuels sont à la fois ce qui en constituent « le corps » et ce qui va désormais constituer l'axe central de nos orientations de recherche (voir tableau 1 en annexe: répartition des publications par réseaux conceptuels).

Il s'agira donc à la fois de préciser ces trois réseaux conceptuels en mettant en avant ce qui dans nos travaux a permis de contribuer à leur définition, et d'étudier les configurations possibles entre ces champs conceptuels. Une configuration peut-être entendue au sens de forme extérieure d'un ensemble ou d'aspect général de quelque chose d'abstrait, et comprenant un ensemble des caractéristiques permettant de la circonscrire. Autrement dit, il s'agira d'étudier les caractérisations des réseaux conceptuels, leurs articulations, les processus qui les relient de façon à ce qu'ils puissent « servir » de cadre d'analyse pour nos travaux de recherche.

Cependant il convient également de préciser le domaine de validité, c'est-à-dire l'ensemble des situations où ces réseaux conceptuels peuvent apporter une réponse. Le domaine de validité des configurations que nous souhaitons mettre au jour concerne les pratiques des professionnels de l'information mises en regard des pratiques informationnelles des usagers.

[45] Vergnaud Gérard, « La formation des concepts scientifiques, relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, 1989, tome 42, n° 1-2, p. 111-118.
[46] Vergnaud Gérard, 1989. *Op. cit*.

Cette notion de réseaux conceptuels se rapproche également de ce que Quivy et Campenhoudt nomment les concepts systémiques. Pour eux « la rigueur déductive et synthétique caractérise les concepts systémiques. Leur construction repose sur la logique des relations entre les éléments d'un système théorique […] Il est construit par raisonnement abstrait : déduction, analogie, opposition, implication » (Quivy, Campenhoudt, 1995)[47].

Peut-on dire, à la lumière de ces définitions, que ce que nous avons utilisé jusqu'ici comme notions dans nos recherches, peut aujourd'hui être caractérisé de concepts systémiques ? Un concept systémique se construit à l'aide de dimensions, elles-mêmes éventuellement caractérisées par des composantes et des indicateurs. Ces concepts systémiques se construisent à partir des paradigmes développés par les auteurs du champ scientifique, on situe ce concept par rapport à d'autres concepts et, par déductions, on dégage les dimensions, composantes et indicateurs. « Ce qui fait la valeur d'un concept, c'est aussi sa capacité heuristique, c'est à dire en quoi il nous aide à découvrir et à comprendre. C'est le progrès qu'il apporte à l'élaboration des connaissances » (Quivy, Campenhoudt, 1995)[48].

Si nous reprenons dans nos approches théoriques les éléments mobilisés sous forme de tableau en entrant par les réseaux conceptuels tels que nous les avons retenus à priori, nous pouvons dégager un certain nombre de principes les caractérisant. Cette première caractérisation, basée sur un bilan, reflète notre posture première, elle est conduite comme un point de départ pour les analyses à venir. Le bilan précis de nos travaux contribue à préciser les dimensions abordées pour chacun de ces réseaux, nous tenterons alors d'en déduire des composantes qui peuvent permettre à terme de constituer ces réseaux conceptuels et de les organiser en cadre d'analyse.

[47] Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995, 256 p.
[48] Quivy Raymond, 1995. O*p. cit.*

Caractérisation des réseaux conceptuels	**Concept noyau** **Réseaux conceptuels**	**Savoir** **savoirs**	**Médiation** **Médiation documentaire**	**Dispositif** **Dispositifs info-communicationnels**
	Dimensions	Construction et partage des savoirs Apprentissage des savoirs référentialité, légitimité Pertinence des savoirs utilité sociale des savoirs	Circulation de l'information appropriation de l'information construction de connaissances trivialité	Enonciation, réception, Usages, pratiques Accès à l'information Réception de l'information
	Composantes	information, connaissance, Savoir	Médiation des savoirs traitement de l'information, médiation de l'information lien, entre deux, intermédiaire connexion, traduction Accompagnement Procédures de médiation Médiateurs	Dispositif documentaire, Document Système d'information, réseau documentaire, Organisation des savoirs Artefact médiatique Espace
	Indicateurs	Typologie : Savoirs savants Savoirs professionnels Savoirs à enseigner Savoirs enseignés Distinction information-connaissance-savoir	Construction de sens Supports de médiation Pratiques informationnelles Transformation de l'information	Support d'informations Langage documentaire Agencement intentionnel d'éléments Support de pratiques informationnelles

1-1-4 Synthèse

L'itinéraire personnel, reflet de choix et d'opportunités, marque de manière particulière le développement d'une posture professionnelle et scientifique. Démarré dans le domaine de l'éducation, notre parcours professionnel s'est ensuite orienté vers la documentation pour s'affirmer dans le domaine scientifique de l'information-documentation. Notre parcours de formation a suivi ce trajet avec d'abord une orientation en sciences de l'éducation avant la spécialisation en Sciences de l'information et de la communication. Nos travaux de recherche reflètent ce double ancrage, ils sont en effet centrés sur les phénomènes informationnels et documentaires dans le secteur principalement de l'éducation. Il y a donc pour nous une certaine cohérence dans la mobilisation des disciplines tout en tentant de construire une spécificité aujourd'hui clairement centrée sur l'information-documentation.

L'appropriation et la participation à la construction d'un champ disciplinaire a été à la fois un besoin et une manière de prendre position. Nous avons d'abord tenté de préciser les approches conceptuelles mobilisées comme cadre d'analyse des différents recueils de données. Nous en avons déduit un approfondissement conceptuel que nous pouvons aujourd'hui déterminer comme centré sur trois principaux concepts, savoirs, médiation, dispositifs, faisant eux mêmes appels à d'autres concepts proches. La définition de voisinage entre ces concepts permet de préciser le fil conducteur de l'assise théorique de nos recherches.

Nous avons mobilisé différentes méthodes d'investigations principalement qualitatives empruntées autant aux Sciences de l'information et de la communication qu'aux Sciences de l'éducation, comme les entretiens semi directifs, les entretiens d'auto confrontations simples ou croisés, l'observation. Ces méthodes ont toutes été utilisées en contexte et en situation réelle.

I-2 Bilan des travaux de recherche

Notre souhait de pouvoir analyser les enjeux scientifiques, professionnels et sociaux de l'information, la communication et leurs médiations matérielles, sociales et symboliques nous ont conduite à tenter de mieux comprendre leur teneur documentaire et théoriques au travers d'un « dialogue entre théorie et empirie qui est toujours « une négociation complexe et partiellement opaque » (Berthelot, 1990)[49].

Nous pouvons classer nos travaux de recherche, développés à partir de l'approche théorique de l'information-documentation, en trois axes. Nous décrirons dans un premier temps les recherches menées sur le terrain de l'Enseignement agricole en explicitant la manière dont nous avons rendu compte du contexte pour mieux comprendre les enjeux des pratiques professionnelles analysées. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment nous avons travaillé sur les spécificités de l'information-documentation au sein des SIC d'un point de vue épistémologique et enfin nous aborderons la question des savoirs en Sciences de l'information et de la communication, traitée dans nos travaux autour de l'éducation à l'information dans l'Enseignement agricole et autour de la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste. Ce qui relie ces trois axes reste, comme nous l'avons dit plus haut, la question du partage, au sein de dispositifs, des savoirs en Sciences de l'information et de la communication par des processus de médiation.

1-2-1 Des recherches en information-documentation sur le terrain de l'Enseignement agricole

L'inscription de nos travaux de recherche en Sciences de l'information et de la communication, en se centrant sur les phénomènes relevant de l'information-documentation, se réfèrent à ce que le Conseil National des Universités, 71ème section, définit comme « l'étude des processus d'information ou de communication relevant

[49] Berthelot Jean-Michel, *L'intelligence du social*, Paris, P.U.F., 1990, 249 p.

d'actions contextualisées, finalisées, prenant appui sur des techniques, sur des dispositifs, et participant des médiations sociales et culturelles »[50].

Nous intéressant à l'information-doumentation en milieu scolaire, nous avons constaté l'absence de recherches menées sur le terrain de l'Enseignement agricole. Pourtant nous avons pu remarquer (Gardiès, 2006)[51] que ce système éducatif a développé, en parallèle à celui de l'éducation nationale, des systèmes et pratiques documentaires particuliers et de manière souvent pionnière, dont la compréhension pouvait avoir un intérêt du point de vue scientifique.

Une de nos premières préoccupations a donc été de situer le contexte « Enseignement agricole » de nos recherches au travers de quatre points : l'évolution des centres de documentation et d'information (approche par les dispositifs), la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste (approche par les acteurs), l'évolution de la discipline scolaire « documentation » (approche par l'institution) et enfin le développement de la recherche sur la documentation (approche par la production scientifique) (Gardiès, 2006)[52].

Les différentes méthodes d'investigations mobilisées ont permis de retracer la manière dont la documentation a pris peu à peu sa place dans le système éducatif agricole et de préciser en quoi il diffère de celui de l'Education nationale. Il s'agissait de viser la « compréhension du geste documentaire, dans sa signification sociale et dans ses effets politiques […] : soit celui-ci est masqué par la métaphore d'une pure dissémination matérielle des objets, soit il est interrogé et analysé de façon réflexive et critique, comme une pratique contribuant à la définition d'un ordre culturel et d'un mode de socialisation des savoirs et des valeurs » (Jeanneret, 2008)[53].

Retracer l'évolution, c'est tenter de saisir la lente élaboration de la documentation à l'école pour approcher la complexité des relations entre structures et prescriptions

[50] http://www.cpcnu.fr/section.htm?numeroSection=71
[51] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006 , 373 p.
[52] Gardiès Cécile, 2006. Op. cit.
[53] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

institutionnelles, production et usage d'objets, professionnalisation des gestes et des situations pédagogiques que mettent en jeu les pratiques des professionnels de la documentation et des usagers des systèmes d'information.

Les débuts de la documentation scolaire peuvent être situés dès les années 1950, avec la volonté de promouvoir et de systématiser l'usage du document dans l'enseignement. Il se concrétise avec l'apparition des bibliothèques centrales des lycées. L'offre documentaire explose et le nombre d'élèves se multiplie : de nouveaux besoins et des exigences différentes en matière de pédagogie émergent. La nécessité de (re)penser les structures documentaires et de les voir prendre en compte la diversité des supports et la richesse pédagogique qui peut en découler se traduit par la création en 1958 des premiers CLDP (Centres locaux de documentation pédagogique). Ces structures marquent une rupture et une évolution décisive, passant de la conception classique de bibliothèque, à celle de centre de ressources documentaires et d'exploitation pédagogique du document. 1958 marque ainsi la naissance des Centres de documentation et d'information (CDI) actuels. Il faut néanmoins attendre la loi d'orientation de 1989 pour bénéficier d'un cadre pour les CDI de l'Education Nationale et un statut pour leurs responsables. La création du CAPES[54] de documentation répond alors à une très forte et ancienne revendication de la part des personnels exerçant de fait ces fonctions.

Le développement de la documentation s'est fait en parallèle dans les deux systèmes d'enseignement, l'Education Nationale et l'Enseignement agricole, le premier a influencé le second comme pour l'ouverture des premiers services de documentation ou encore celle des premiers concours par exemple. Cependant, l'Enseignement agricole a aussi quelquefois devancé l'Education Nationale, comme pour l'actualisation de la note de service sur les missions des professeurs-documentalistes et celle du référentiel métier, ou encore la création d'outils comme les langages documentaires ou les banques de données partagées.

Dans l'Enseignement agricole les grandes étapes commencent en 1969. Jusqu'à cette date existaient seulement quelques essais de bibliothèques, puis en 1975 une réflexion des

[54] CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

enseignants est engagée autour du travail sur documents, de leur classement et de la maîtrise de l'information, le principe retenu étant qu'"au-delà d'un certain volume de documents disponibles, on peut considérer qu'une information est perdue si elle n'est pas classée" (dossier documentation, 1972)[55]. C'est au travers de stages de formation continue d'enseignants de différentes disciplines que se pose le problème des bibliothèques et centres de documentation des lycées et collèges : existence, nature, utilisation... et qui débouche sur une vaste enquête dans l'objectif de dégager des orientations. Cette enquête, lancée en 1972, met en avant le besoin d'une personne compétente (en gestion de bibliothèque), formée, capable de faire des liens entre les professeurs et les élèves, entre le foyer et l'enseignement et qui soit affectée à temps complet dans les bibliothèques ou centres de documentation. Des propositions sont avancées, comme former une secrétaire qui serait alors nommée secrétaire-documentaliste, organiser une vraie salle de documentation, donner des perspectives d'amélioration pédagogique. Trois directions de travail sont fixées par le Ministère de l'Agriculture : 1) la mise en place de stages de réflexion-action dont un premier sera réalisé en avril 74 sur le thème de la pédagogie du document, 2) l'ouverture de véritables CDI, 3) la formation de bibliothécaires-documentalistes.

Le besoin d'initier les élèves au fonctionnement des centres de documentation est mis en avant lors de ces formations. Ainsi une proposition est suggérée sous la forme de « ... quelques heures confiées au bibliothécaire-documentaliste pour qu'il apprenne aux élèves à connaître le CDI... » (Utilisation pédagogique du document, 1982)[56]. Les enseignants engagés dans cette voie de la documentation par intérêt personnel voient petit à petit leur rôle se préciser. Les changements d'appellation montrent l'évolution de la conception collective de la fonction. En 1972 le premier terme employé est « secrétaire-documentaliste », puis en 1976 il devient « bibliothécaire-documentaliste », en 1983, le terme retenu est celui de « chargé de fonctions de documentation et d'information », et en 1990 l'appellation de « professeur-documentaliste » est officialisée et elle est toujours en vigueur à l'heure actuelle.

[55] «Bulletin d'information et de comptes-rendus d'expérience de l'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques), Dossier documentation », *Document INRAP*, décembre 1972, n° sp., 94 p.
[56] « Utilisation pédagogique de la documentation », *Document INRAP*, septembre 1982, 108 p.

En 1997, dans le même mouvement à la fois de demande de reconnaissance de la fonction et de précisions sur les missions et les rôles, est rédigé un « référentiel CDI »[57]. L'intitulé même de ce référentiel montre une confusion entre fonction et lieu d'exercice, puisque dans les contenus il décrit les activités du professeur-documentaliste et les compétences à mobiliser alors qu'il se nomme en référence au lieu, le CDI. Ce dernier a pré-existé au métier et a permis de situer le professionnel par rapport aux autres enseignants de la communauté éducative. Ce référentiel est diffusé à l'ensemble des partenaires et signalé comme une des références institutionnelles dans les notes de service sur les missions des professeurs-documentalistes.

Depuis la reconnaissance officielle de leur statut de professeur, les professeurs-documentalistes ont eu à assumer cette double facette d'enseignant et de documentaliste. Si la gestion du centre de documentation a semblé « aller de soi », en revanche la question pédagogique a été plus prégnante puisque c'est la réflexion sur l'utilisation pédagogique des documents qui est à son origine, aspect accentué par l'organisation modulaire de l'Enseignement agricole. En effet depuis la rénovation pédagogique de 1984, plusieurs disciplines interviennent au sein de modules, ce qui a posé d'emblée dans les programmes la nécessité d'une collaboration de la documentation avec d'autres disciplines. Cette origine singulière a marqué de manière spécifique l'installation du métier de professeur-documentaliste et se distingue en cela de l'Education Nationale.

Si le référentiel CDI a été une étape importante, ce sont bien les notes de service qui en officialisant les missions des professeurs-documentalistes instaurent réellement les contours du métier. La première, en 1983, établit le rôle des centres de documentation et d'information (centration ici aussi sur le lieu CDI) en définissant les missions et obligations de service des personnels chargés de fonctions de documentation et d'information dans les établissements publics d'enseignement technique agricole.[58] En 1998, une deuxième note de service, qui annule et remplace celle de 1983, définit les missions et obligations de service des professeurs-documentalistes[59]. Cette deuxième note de service actualise la

[57] « Référentiel CDI » , *Op.Cit*., disponible en ligne : http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/emploi/metiers/referentiel-prof-doc.pdf
[58] NS DGER n°2074 N83 du 13 octobre 1983
[59] NS DGER n°2056 N98 du 26 mai 1998, *annexe 5*

première, avec cependant quelques différences notables. Tout d'abord, le terme « CDI » n'apparaît plus dans l'intitulé et le statut de professeur-documentaliste est nettement affirmé ; l'axe pédagogique est renforcé. et la note de service s'appuie sur le référentiel métier, ces deux éléments constituent, encore à l'heure actuelle, la définition de ce métier dans l'Enseignement agricole.

Cependant, c'est la mise en place d'un concours de recrutement de type concours d'enseignants qui va faire basculer la profession vers un statut de professeur-documentaliste reconnu institutionnellement et s'accompagnant d'une formation spécifique. Jusque-là, les personnels chargés de la gestion des CDI s'étaient formés eux-mêmes. Les premiers concours sont ouverts en 1990, en interne[60] seulement. Viennent ensuite les concours externes de PLPA2[61] en 1992, puis les concours externes de CAPESA[62] en 1995.

L'exercice du métier actuel de professeur-documentaliste trouve donc ses origines dans une histoire relativement courte et spécifique. Or, ce corps s'est construit sur des bases particulières et disparates en ce sens qu'il n'a pas été associé directement à une formation spécifique universitaire. La discipline de référence en ne s'imposant pas de manière homogène auprès du corps professionnel implique que le répertoire de connaissances explicites ou implicites, de nature épistémologique, particulier aux professionnels d'un corps et qui détermine dans sa pratique, son vocabulaire, ses exigences, mais aussi la mobilisation de « concepts » ou de « lois » permettant l'action professionnelle, (qu'elle soit documentaire, didactique ou pédagogique) justifiant des décisions, relève plutôt d'une sorte « d'épistémologie spontanée, individuelle et fonctionnelle » (Brousseau, 2000)[63] c'est à dire en référence principalement à leur pratique.

La formation professionnalisante des professeurs-documentalistes s'est construite au fur et à mesure de la mise en place des concours, et elle s'est déroulée de manière inégale.

[60] Concours ouvert aux personnes ayant déjà une expérience professionnelle dans l'enseignement et comportant des épreuves et une formation allégées par rapport aux concours externes.
[61] PLPA2 : Professeur de lycée professionnel agricole deuxième degré
[62] CAPESA : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire agricole
[63] Brousseau Guy, « Education et didactique des mathématiques », *Educacion matematica*, avril 2000, Vol. 12, n° 1, p. 5-39.

Comme le suggère Rogalski, on pourrait ici reprendre l'idée du «modèle de « double germination » des concepts défendu par Vygotski (1885/1934) qui offre un cadre pour analyser un développement des compétences articulant les apports de l'expérience en situation et ceux d'une formation centrée sur les savoirs de référence (de la profession). En effet, ce modèle propose un double mouvement de construction : « une émergence des concepts à partir de l'action, via la médiation sociale (des pairs ou des « anciens »), et une intériorisation des savoirs de référence» (Rogalski, 2004)[64].

Une analyse de documents administratifs (notes de services principalement) a permis de repérer les différentes étapes retraçant l'évolution du concours de professeur-documentaliste, reflet de l'évolution du métier lui même, mais aussi reflet de l'évolution des représentations institutionnelles à son égard. Ainsi trois grandes étapes dans le concours CAPESA documentation marquent l'histoire de la profession. De 1992 à 2001 les épreuves du concours comportaient une première épreuve de dossier documentaire[65] et une deuxième épreuve de dissertation sur un thème de culture générale ayant trait à des questions d'actualité ou du monde contemporain. Cette épreuve visait à faire apparaître la maîtrise du fond et de la forme (analyse, réflexion, argumentation, style). Mais loin de régler les situations particulières antérieures, la nature même des épreuves de recrutement interne et externe était sujette à caution, comme à l'Education Nationale.

Dans l'Enseignement agricole une première édition d'un concours externe fondé sur de nouvelles épreuves est mise en place en 2004 (pensées en 2002 mais l'absence d'ouverture de concours externe n'a pas permis leur application). Ces nouvelles épreuves comportent pour l'admissibilité une dissertation sur une thématique issue des Sciences de l'information et de la communication à partir de documents et une épreuve de techniques documentaires (plan de classement, liste signalétique, deux résumés et une note de synthèse). De 2001 à 2004 des concours réservés sont ouverts. Les épreuves sont seulement orales et basées uniquement sur la valorisation de l'expérience professionnelle.

[64] Rogalski Janine, « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », *Revue électronique Activités*, 2004, Vol. 1, n° 2, p. 103-120.

[65] Dossier documentaire : produit documentaire constitué d'un ensemble de documents de sources diverses, choisis et réunis sur une question donnée, et organisé de façon à faciliter l'accès à l'information rassemblée (source : http://www.adbs.fr/dossier-documentaire-16939.htm?RH=OUTILS_VOC)

Enfin, avec la réforme de la masterisation, les concours de 2011 sont légèrement modifiés tout en conservant une centration disciplinaire en Sciences de l'information et de la communication. Ainsi il y a une première épreuve d'admissibilité de culture disciplinaire où l'on retrouve les connaissances fondamentales en SIC et une deuxième épreuve relative à l'étude d'un thème d'enseignement décomposée en deux parties : techniques documentaires (plan de classement et son argumentaire ainsi que deux résumés) et analyse critique en relation avec les référentiels de formation en documentation. Ces choix dans les épreuves du concours donnent des orientations fortes au profil des personnes recrutées et marquent en retour la constitution du corps professionnel.

En complément de ce premier retour sur l'évolution de la documentation scolaire, nous avons analysé les cursus et niveaux d'études des lauréats du concours documentation entre les années 2000 et 2004. En effet nous avons constaté que le métier récemment constitué de professeur-documentaliste tendait à se professionnaliser par la constitution d'un corpus de savoirs professionnels propres à la documentation, par un exercice professionnel qui se diversifie et se complexifie, par l'augmentation des pratiques collaboratives et par l'affirmation d'une identité professionnelle spécifique. Notre hypothèse était que la double formation des professeurs-documentalistes, celle pré-concours c'est à dire la formation universitaire, se situant majoritairement dans des disciplines diverses, ne permettait pas l'acquisition de savoirs propres aux Sciences de l'information et de la communication. La formation post-concours, quant à elle, étant à dominante technique (documentation) et pédagogique (pédagogie documentaire), permettait l'acquisition de savoirs professionnels. La professionnalisation et la reconnaissance de la profession de professeur-documentaliste n'est pas entière, et ce malgré l'institutionnalisation du métier et du concours, malgré l'inscription dans les programmes élèves d'une formation documentaire et malgré la systématisation d'une formation spécifique. Ce manque de reconnaissance trouve son origine dans un ancrage scientifique flottant, et dans des parcours individuels hétérogènes qui favorisent l'apprentissage du métier par la pratique.

Les résulats (Gardiès, 2006)[66] ont montré qu'il existait un écart important entre le niveau de formation des professeurs-documentalistes des différents types de concours, plus élevé pour les concours externes que pour les internes et réservés[67]. Les disciplines d'origine des professeurs-documentalistes titulaires des concours (toutes modalités confondues, c'est à dire externe, interne et réservé) dans l'Enseignement agricole étaient majoritairement les lettres et l'histoire géographie.

De même, une exploration de la présence ou non d'une formation complémentaire en information-documentation que ce soit par le biais de l'expérience professionnelle, ou dans le cadre d'un diplôme complémentaire (hors formation initiale), ou bien encore dans la préparation du concours à l'IUFM a été menée. Nous avions constaté par ailleurs une très faible proportion de diplômes en documentation mais une part importante de préparation à l'IUFM surtout pour les concours externes, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années. Cet élément est confirmé par les études biographiques menées auprès de professeurs-documentalistes de générations différentes (Gardiès 2006)[68].

Dans une visée comparatiste avec cette première série de résultats, nous avons analysé en 2010 les parcours des lauréats depuis la réforme du CAPESA de 2004 à partir des dossiers administratifs de l'ensemble des lauréats sur cette période, car l'hypothèse que le changement d'épreuves désormais centrées sur les SIC pouvait amener une autre cohérence dans les savoirs précédemment acquis par les professeurs-doumentalistes nous paraissaient à priori valide. Nous avons constaté (Gardiès, 2011)[69] que pour les candidats issus du concours interne, les origines disciplinaires restent majoritairement en lettres et histoire, 10% d'entre eux seulement ont un diplôme en documentation, 10% en Sciences de l'éducation ; Pour ceux du concours externe, et malgré le changement des épreuves la tendance majoritaire en lettres ou histoire se maintient avec par exemple pour la promotion 2009/2010 aucun diplômé en documentation. La réforme dite de la masterisation,

[66] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006, 373 p.

[67] Les concours réservés sont des concours mis en place pour résorber la précarité. Ils sont ouverts à des personnes ayant une expérience professionnelle dans la documentation depuis au moins trois ans. Les épreuves de ces concours étaient adaptées à l'expérience et étaient de niveau scientifique moindre

[68] Gardiès Cécile, 2006. O*p. cit.*

[69] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

modifiant le recrutement des enseignants au niveau master a-t-elle entraîné les modifications qui n'avaient pas été apportées par le changement des épreuves du concours comme nous en avions fait l'hypothèse ?

Globalement nous avons pu effectivement observer (Gardiès, 2011)[70] que la double formation des professeurs-documentalistes, notamment celle qui précède le concours, qui correspond à la formation universitaire, s'est longtemps située majoritairement dans des disciplines diverses. Elle ne permet donc pas l'acquisition de savoirs de référence, ceux des Sciences de l'information et de la communication, même si la formation complémentaire en documentation ou la préparation des concours à l'IUFM sont présentes chez un petit nombre de professeurs-documentalistes. L'évolution des épreuves du concours, en reconnaissant l'appartenance disciplinaire aux Sciences de l'information et de la communication pour le CAPESA de documentation n'a pas apporté pour le moment de changements notoires dans le profil des candidats. Pour autant, le peu de changements observés construit des fondations sur lesquelles le métier de professeur-documentaliste peut s'amarrer plus solidement.

Cette évolution invitait à poser la question de la discipline de référence des professionnels qui ont initié cette entrée de la documentation à l'école. Même si au fur et à mesure de son évolution, la référence aux Sciences de l'information et de la communication s'affirmait et gagnait en légitimité, la méconnaissance de ce que recouvre la discipline nous semblait être un point crucial (Couzinet, Gardiès, 2009)[71]. Nous avons donc tenté de préciser, en suivant en cela différents auteurs, ce qui, au sein, des SIC, constitue le cadre de référence en travaillant à une définition de ce que l'on nomme l'information-documentation comme branche des SIC.

[70] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

[71] Couzinet Viviane, Gardiès Cécile, « 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*, 2009, Vol. 46, n° 2, p. 4-12.

1-2-2 L'information documentation : branche des Sciences de l'information et de la communication

« Toute discipline pour fonder sa légitimité doit poser son identité, une identité qui la distingue des autres disciplines. Elle peut revendiquer une filiation (…) une ambition générale (…) Or on peut considérer qu'une discipline se définit moins par son objet, qu'elle peut partager avec d'autres, que par son point de vue sur cet objet » (Maingueneau, 1998)[72].

La « branche scientifique » information-documentation au sein des SIC tout en n'occultant pas ses racines mères (la bibliographie, la bibliothéconomie), s'en nourrit. On pourrait la qualifier comme participant à « la subtilité des objets et des métiers de la transmission » (Jeanneret, 2008)[73]. En effet, et si nous reprenons la définition qu'a proposé son fondateur J. Meyriat[74] en France, l'information-documentation est chargée d'étudier l'information, (nature et propriétés, moyens de la représenter, conditions dans lesquelles elle peut être manipulée, mobilisée, réservée ou restituée sans altération de ses propriétés et de son sens), et les documents qui supportent cette information (conditions matérielles dans lesquelles l'information est obtenue, conservée transmise). Elle étudie également la relation entre ces deux éléments, l'analyse de la fonction informative du document et de son environnement et les actes de médiation c'est à dire l'ensemble de pratiques qui facilitent la circulation, la mise en évidence et l'appropriation de l'information par l'usager. L'information-documentation s'intéresse à l'analyse des pratiques des documentalistes, professionnels de l'information, notamment via le traitement de l'information, c'est à dire son interprétation, sa réécriture et sa communication à un public donné. Ce processus de traitement et diffusion de l'information nécessite, au delà des gestes techniques, un accompagnent pour favoriser le processus de réception, de construction de sens et d'appropriation. On peut donc dire, en suivant J. Meyriat, que les professionnels de l'information codifient, normalisent, condensent une représentation de l'information, qu'ils donnent tout en la laissant aussi intacte que possible, sans la

[72] Maingueneau Dominique, *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne], [réf. du 16 novembre 2005], disponible sur : http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html

[73] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité, Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

[74] Meyriat Jean, « Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ? », *Revue de bibliologie*, 2ème trimestre 1994, n° 40, p. 39-45.

dénaturer, la déformer ou la mutiler sachant que « rien ne peut être décrit comme pure transmission » (Jeanneret, 2008)[75]. Ils utilisent pour cela un ensemble de techniques fondées et alimentées par des connaissances fondamentales telles que la médiation, la communication et la réception.

Tout au long de nos travaux, depuis le doctorat jusqu'aux publications récentes notre objectif a été de situer les analyses menées dans le cadre de l'information-documentation et de tenter de contribuer à enrichir son épaisseur scientifique, rejoignant en cela un certain nombre d'auteurs notamment V. Couzinet, dans la lignée des travaux initiés par J. Meyriat.
.

J. Meyriat a ainsi proposé une classification des SIC, pour construire « une sorte de carte du territoire que nous entendons couvrir » (Meyriat, 1983)[76]. Il prend acte du pluriel que désigne les SIC et tente de distinguer des éléments ayant des attributs propres. La classification qu'il propose repose sur le principe qu'une science ne se définit pas seulement par son objet mais par ce qu'elle se propose d'expliquer et par les méthodes utilisées pour construire les modèles explicatifs. Pour lui, l'objet des SIC serait la communication comme relation, l'information étant le contenu de ce processus. Il considère la Science de la Communication comme la science centrale, puis il définit des sciences périphériques qui l'englobent dans leur champ d'intérêt et enfin il détermine des sciences connexes. La communicologie, qui étudie globalement la communication, est donc la science centrale, puis vient une première série de sciences périphériques ou branches de la communicologie : la médialogie, la bibliologie, l'iconologie, la cinématologie, la documentologie, les études de presse, les communications de masse. Il détermine aussi une deuxième série de sciences périphériques ou branche de la communicologie : l'informatologie et enfin la troisième branche : la communicologie fonctionnelle dont la communication persuasive, la communication didactique, la communication artistique, la communication scientifique, l'animation socio-culturelle. Les autres sciences périphériques sont pour lui, la technologie de la communication, les sciences sociales de l'information dont l'économie de l'information, la science politique de

[75] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité, Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[76] Meyriat Jean, «Pour une classification des sciences de la communication», *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 61-64.

l'information, la psychologie de l'information, le droit, l'histoire. Et enfin il nomme les sciences connexes, les sciences formelles ou les sciences des outils qui peuvent fournir des instruments méthodologiques pour l'analyse des phénomènes.

V. Couzinet, ou encore G. Régimbeau regrettent que le terme par exemple de documentologie ne figure que rarement dans le lexique des SIC alors que dans sa définition même et dans son positionnement par rapport aux autres disciplines il s'avère porteur de significations intéressantes. En effet, J. Meyriat considère la documentation non comme une technique dotée de savoir-faire mais comme un langage propre (au sens de la définition de la science) qu'il ne sépare pas de la communication. Cette position à la fois située dans le temps et héritière de pionniers, comme P. Otlet, permet de dessiner certains contours de la discipline. Dans cette lignée la discipline a également été définie au travers des concepts qui en constituent le cadre théorique, par exemple en distinguant l'information de la connaissance et du savoir, point sur lequel nous reviendrons. Nous avons également tenté d'approcher ce cadre par la définition d'un réseau de concepts. Ce travail initié lors du doctorat et poursuivi ensuite par exemple sur la définition de concepts fondateurs continue à être une de nos préoccupations majeures de recherche.

Dans nos travaux (Gardiès, 2011)[77] nous avons tenté d'identifier ce que recouvre la notion de savoirs de référence dans la pratique des professeurs-documentalistes. On peut dire que les savoirs savants référents recouvrent la notion d'information considérée comme une connaissance communiquée ou communicable, n'ayant de valeur que par rapport à un besoin et une activation à réception par le sujet. Elle se distingue de la connaissance et du savoir, en ce sens qu'elle peut devenir un élément de la connaissance personnelle du sujet, la connaissance étant donc le travail des sujets pour s'approprier cette information et le savoir étant un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables reconnues par la société. Le document, support de l'information, résultant d'une double construction, celle de l'auteur (document par intention), celle de l'usager (document par attribution) c'est à dire vecteur de réponse à des interrogations le précédant, résulte d'un ensemble d'influences qui prendront sens en fonction de l'intérêt qui sera porté sur lui. La médiation documentaire, entendue comme médiation des savoirs, concourt à accompagner l'usager

[77] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

dans ses pratiques informationnelles. La médiation documentaire est une médiation des savoirs mise en œuvre dans la production, la diffusion et l'appropriation de l'information par un processus de traduction, de connexion et de lien. Elle doit rester neutre, et s'accomplir sans aucun jugement préalable. Néanmoins, l'établissement d'un lien est nécessairement personnalisé et la médiation s'appuie donc sur une subjectivité. La médiation documentaire s'adosse à la mise en place d'intermédiaires, d'interfaces qui facilitent, accompagnent, négocient grâce à un tiers, le médiateur par exemple, de façon à créer le lien nécessaire permettant la conciliation de deux choses jusque là non rassemblées, de mondes séparés, pour rétablir la communication, l'accès. Cette notion de médiation implique d'accepter que le sens n'est pas immanent aux choses ou aux objets, mais qu'il se construit à travers et par les sujets.

La documentation est la démarche qui active le document en rendant effective sa fonction de transmission de l'information, elle constitue un ensemble d'éléments reliés entre eux de façon interdépendante et agencés en vue d'atteindre un objectif dans un environnement donné. En ce sens on peut dire que la documentation est un système ouvert et complexe, qui s'organise au sein de systèmes plus vastes, les systèmes d'information.

Au niveau des langages documentaires, on pourrait dire que l'essentiel des savoirs de référence sur cette notion n'est pas la connaissance des catégories taxonomiques, mais la maîtrise de la procédure de classification (définition et applications des critères de classification, classification des cas limites ou ambigus, production de nouveaux éléments d'une classe et, avant tout, apprentissage de l'exécution des opérations logiques qui relient entre elles les différentes classes, etc.).

Le concept de document ne saurait se définir par la seule spécificité de son support : les notions d'information et de document ne peuvent s'appréhender hors d'un processus de communication dans lequel l'objet signifiant va s'instituer document à réception. L'approche scientifique du document permet de souligner que « la valeur informationnelle de tout document, certes configurée par le support qui le constitue, ne saurait exister a priori, telle une entité présente et disponible à loisir. Pour la plupart des documents primaires traités par les documentalistes, le support doit être entendu au sens de

subjectile » (Gardiès, Fraysse, Courbières, 2007)[78]. Divers travaux en Sciences de l'information et de la communication autour de la notion de document (Couzinet, Régimbeau, Courbières, 2001[79], Jeanneret, 2000[80]) convoquent les notions de réception et de sens dans une perspective sociale (Fraysse 2011)[81], ce qui montre l'importance de l'appréhender au sein d'un système de concepts scientifiques mobilisant par exemple l'information. Autrement dit « ce que nous considérons comme les fondations de l'information-documentation : l'information, le document, la médiation, […] loin d'être séparés en divers concepts, s'articulent et s'étayent pour faire émerger des questions qui se trouvent au cœur de l'information-documentation ». (Gardiès, 2011)[82].

Concernant les professeurs-documentalistes, les savoirs professionnels en documentation peuvent se définir comme des savoirs autour des techniques documentaires, du management d'un système d'information ou des techniques informatiques. Généralement acquis dans des formations antérieures ou par l'expérience professionnelle, ils sont quelquefois aussi à acquérir. La difficulté déjà repérée est de procéder à des apprentissages exclusivement basés sur l'expérience sans référence aux soubassements théoriques, ce qui peut en limiter l'évolution.

Nous avons noté que l'‘acquisition de ce type de savoirs se joue plutôt dans la formation post-concours comme pour l'ensemble des enseignants. Le rapport des professionnels à ces savoirs est néanmoins empreint d'un fort désir lié à la proximité immédiate de la mise en situation professionnelle, il se caractérise par un apprentissage alterné par la pratique voire l'imitation (auprès des conseillers pédagogiques) et un apprentissage plus conceptuel mais concentré sur un courte période donc moins approfondi que les savoirs disciplinaires initiaux.

[78] Gardiès Cécile, Fraysse Patrick, Courbières Caroline, « Distance et immédiateté : incidences du document numérique sur le traitement de l'information », *Etude de communication*, 2007, n° 30, p. 71-81.
[79] Couzinet Viviane, Régimbeau Gérard, Courbières Caroline, « Sur le document ; notion, travaux et propositions », In *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par V. Couzinet et J.-M. Rauzier, Paris, ADBS, 2001, p. 467-509.
[80] Jeanneret Yves, *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ,* Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 134 p.
[81] Fraysse Patrick, « Document », In *Approche de* l' *information documentation : concepts fondateurs* ,sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues, 2011, p. 36-73.
[82] Gardiès Cécile (Dir.), *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs.* Toulouse, Cépadues, 2011, 232 p.

L'analyse des savoirs professionnels en situation peut être complétée par l'approche de la didactique professionnelle, qui vise l'analyse de la tâche, l'analyse du savoir disciplinaire dans une dimension socio-constructiviste. Il s'agit d'intégrer dans l'analyse la place de la communauté de pratiques comme potentiellement médiateur dans la construction des compétences professionnelles. Il peut s'agir des connaissances explicites sur les objets de l'action et du travail, des schèmes d'action qui sont une intériorisation de procédures efficaces ou des instruments cognitifs (Rogalski, 2004)[83].

Nous avons ainsi regardé les modes d'acquisition des savoirs professionnels au sens large, et deux moments forts ont pu être distingués dans l'apprentissage des savoirs des professeurs-documentalistes. D'une part la « formation pré-concours » qui fait plutôt référence à la formation universitaire, c'est à dire à l'acquisition des savoirs savants et d'autre part la « formation post-concours » qui est une formation professionnalisante, c'est à dire orientée vers l'acquisition de savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels concernent aussi bien les savoirs liés à la gestion documentaire, par exemple les techniques documentaires, le management d'un système d'information que les savoirs pédagogiques et didactiques, c'est à dire les savoirs pour enseigner et les savoirs à enseigner (Gardiès, 2011)[84].

[83] Rogalski Janine, « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions », *Revue électronique Activités*, 2004, Vol. 1, n° 2, p. 103-120.

[84] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

1-2-3 La référence aux savoirs de l' information-communication : professionnalisation du métier et éducation à l'information

Professionnalisation d'un métier

Nous interrogeant sur l'ancrage scientifique des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes, nous avons travaillé la notion de professionnalisation entendue comme processus de passage d'un métier à une profession. Si cette question du passage nous a intéressée c'est qu'elle se caractérise notamment par l'acquisition de savoirs de haut niveau. En effet nous avons souligné, et suivant en cela C. Dubar, qu'il existe une opposition entre métier et profession qui s'est manifestée avec l'essor et la consolidation des universités puisque les professions s'enseignaient à l'université et étaient associées à des travaux de l'esprit, alors que les métiers relevaient des arts mécaniques et s'enseignaient par l'apprentissage imitatif. Ainsi les activités d'un groupe se distingueraient par le niveau, les savoirs, la transmission universitaire, le caractère intellectuel, mais aussi, et ce n'est pas secondaire, par l'identité collective des personnes exerçant cette activité. Ces activités se manifesteraient par la recherche de reconnaissance à travers l'exercice professionnel, l'élaboration d'un code déontologique voire la compétition avec des groupes exerçant des activités proches. La professionnalisation est décrite comme un processus conduisant les personnes exerçant des travaux similaires ou semblables à se doter de règles morales et techniques qui vont amener à un renforcement des normes professionnelles. Elle est « à la fois une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité » (Dubar, 1991)[85]. Nos recherches ont ainsi investigué la dimension formation des professeurs-documentalistes et la dimension identitaire.

[85] Dubar Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles,* Paris, A. Colin, 1991, 269 p.

Les résultats ont montré que les parcours individuels des praticiens sont fortement liés à l'histoire de la constitution du corps des professeurs-documentalistes. Les différents savoirs et leurs modes d'acquisition sont clairement inscrits dans cet espace temps historique. Certaines constantes existent, au niveau notamment d'une motivation, d'un investissement personnel dans le métier qui constituent la particularité de cette identité collective mais est, selon nous, directement liée à la difficulté, dans l'exercice du métier, de ne s'appuyer que rarement sur des savoirs préalablement acquis (Gardiès, 2006)[86].

Par ailleurs, nous avons aussi montré que la double composante du métier de professeur-documentaliste de l'Enseignement agricole invite à interroger les processus d'élaboration de l'identité professionnelle. Notre analyse s'est appuyée sur les deux processus qui concourent à la production des identités au travers d'un mécanisme commun, la « négociation identitaire », « les catégories d'analyse de l'identité » et les « formes élémentaires de l'identité professionnelle » (Dubar, 1991)[87]. Le positionnement des professeurs-documentalistes par rapport aux autres professeurs dans l'établissement a été appréhendé à partir de la distinction proposée par A.L. Strauss entre les « segments » et les sous-ensembles que constituent les « cercles de confraternité » (Strauss, 1992)[88]. Notre recherche avait pour objectif d'analyser les activités professionnelles du professeur-documentaliste « oubliées » dans les prescriptions, elle a permis de dégager trois éléments d'analyse de la construction de l'identité professionnelle : le centre de documentation comme espace de transaction subjective, les « profs-docs » comme cercle de confraternité et enfin le rapport au métier comme espace de négociation identitaire. Trois figures identitaires interdépendantes, la figure tutélaire de Janus, la figure de Sisyphe en arrière-plan, et enfin la figure émergente du résistant, se positionnent entre « l'identité héritée », « l'identité attribuée » et « l'identité visée » mais en attestant clairement de la tension entre ces pôles (Marcel, Gardiès, 2011)[89].

---

[86] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006.

[87] Dubar Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991, 269 p.

[88] Strauss Anselm L., *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, 319 p.

[89] Marcel Jean-François, Gardiès Cécile, « La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole public », *Recherches en éducation*, mars 2011, n° 10, p. 146-160.

L'éducation à l'information dans l'Enseignement agricole

Comme souligné dans la première partie, nos recherches ont également flirté avec les questions de didactique, en effet dans la question des savoirs et notamment dans le domaine de validité dans lequel ils apparaissent, celles de pratiques des professeurs-documentalistes, et plus précisément les savoirs à enseigner occupent une grande place dans les problématiques récentes. Nous avons abordé cette question principalement du point de vue des professeurs-documentalistes, c'est à dire que nous n'avons pas analysé la manière dont les élèves apprennent ces savoirs mais plutôt la manière dont ils sont enseignés. A l'intérieur du processus d'enseignement, nos résultats ont mis au jour que parmi les difficultés rencontrées, certaines étaient étroitement liées à la manière dont ces savoirs sont préalablement maîtrisés par les professeurs. C'est donc ici aussi du point de vue de la référentialité scientifique des pratiques professionnelles que nous nous sommes intéressée à la didactique de l'information-documentation (Gardiès, 2011)[90].

L'évolution de la problématique didactique dans l'enseignement secondaire a été analysée au travers des mots employés dans ce domaine au fur et à mesure de leur institutionnalisation (Gardiès, 2006)[91] car ils nous paraissaient refléter une posture, une manière d'appréhender cette évolution même si celle-ci est encore en construction.

Ainsi nous avons pu souligner que c'est la notion d'« *information Literacy* » qui a émergé comme première notion préfigurant l'enseignement autour de l'information dans les pays anglo saxons, signifiant « l'alphabétisation dans le domaine de l'information ». Elle a été utilisée pour la première fois en 1974, par Paul Zurkowski, président de l'US Information Industries Association, et appliquée à l'activité industrielle et commerciale mais aussi très vite dans le monde des bibliothèques. En Europe diverses formes "d'alphabétisation" se sont développées : "*the information-literacy movement in European countries, similar to other countries, has evolved from precursors such as library instruction, bibliographic*

[90] Gardiès Cécile, « De la culture de l'information à la culture informationnelle », In *Approche de* l' *information documentation : concepts fondateurs* ,sous la dir. de Cécile Gardiès, Toulouse : Cépadues, 2011, p. 187-208.

[91] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006, 373 p.

instruction and user/reader (…) Although the majority of information literacy initiatives and programmes in Europe have been initiated in recent years. ..During the 1970s and 1980s, many academic libraries in the United Kingdom, Germany and Scandinavia started fairly ambitious programmes of user education, bibliographic instruction, or reader education and they have provided user education in the form of one or more of the following : short orientation courses in the use of the library, its information resources and catalogues for new students, and courses in information literacy for undergraduate and/or for postgraduate" (Virkus, 2003)[92]. L'Association des bibliothèques américaines (American Library association ALA), en 1989, dans son rapport final exposant les travaux du Comité pour la culture de l'information, précise que « *to be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information*" (ALA, 1989)[93].

Mais la déclinaison de la notion même *d'information literacy* semble faire partie, dans les années 1970, de cultures basées sur les savoir-faire (*skills based literacies*), approche, probablement héritière de la formation des usagers usuellement faite en bibliothèque et de son influence en termes de services, de techniques et de formation « bibliographique » qui perdure encore aujourd'hui. C. Bruce professeure australienne, dont les recherches portent sur les déclinaisons de *l'information literacy* dans le domaine de l'éducation, rappelle ainsi qu'il y a eu plusieurs modèles développés dès les années 1970 où cette notion a pris de l'ampleur dans les pays anglo-saxons. Ceux développés dans les années 1980, les modèles des savoir-faire informationnels (*the information skills models*) proposaient une série d'étapes dont avaient besoin les étudiants pour résoudre des problèmes d'information, le plus connu étant le *Big 6 skills*. Il s'agit d'une approche comportementale qui propose de décomposer la méthodologie de recherche d'information en six étapes, la première étant la définition de la tâche, la deuxième les stratégies de recherche d'information, la troisième la localisation et l'accès, la quatrième l'utilisation de l'information, la cinquième la synthèse et la sixième l'évaluation de l'information.

---

[92] Virkus Sirje, « Information literacy in Europe: a literature review » [en ligne], *Information Research*, july 2003, Vol. 8, n° 4, paper n°. 159, [réf. du 30 avril 2012], disponible sur : http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html

93 American Library Association, *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report* [en ligne], Chicago, American Library Association, 1989, [réf. du 30 avril 2012], disponible sur : http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

Dans les années 1990, un modèle orienté processus, lié aux développements de l'utilisation des technologies est basé sur la description de processus linéaires pour résoudre les problèmes d'information. Par la suite un modèle constructiviste a relié les idées d'information et d'apprentissage, au travers de la notion d'apprendre à apprendre et de la vision qu'une connaissance ne peut être transmise, mais doit être construite par l'apprenant.

« Un modèle relationnel » développé, par C Bruce, « *successful information literacy programs do not only focus on teaching information skills, they focus on designing learning experiences that require the use of information skills* » (Bruce, 2002)[94], s'appuie sur la prise en compte de l'expérience des usagers en matière d'usage de l'information dans sept domaines (technologies de l'information pour la recherche et la communication, sources d'information, processus d'information, contrôle de l'information, construction de connaissances, extension des connaissances, jugement ou évaluation de l'information). L'American Library Association a développé une déclinaison de *l'information literacy* standard pour l'école et l'enseignement supérieur qui passe par une collaboration étroite entre enseignants et professionnels de l'information. Ces standards sont divisés en trois catégories : culture de l'information, apprentissage indépendant et responsabilité sociale. (Bruce, 2002)[95].

D. Bawden, toutefois, regrette la confusion causée par les différents sens et choix terminologiques pour cette notion *d'information literacy*. Dans sa revue de concepts sur « *information and digital literacies* », il précise que « *literacy is, and has always been, a relative concept (…) and may denote a critical awareness of the cultural assomptions, the ethical norms and the aesthetic value of the printed word* » (Bawden, 2001)[96]. Autrement dit, Bawden renvoie la question de l'alphabétisation à celle de prise de conscience, qui effectivement peut en constituer pour le moins le déclenchement.

---

[94] Bruce Christine Susan, *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne], Montréal, Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information, 2002, [réf. du 5 mai 2005], disponible sur : http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf

[95] Bruce Christine Susan, 2005. O*p. cit.*

[96] Bawden David, "Progress in documentation : information and digital literacies : a review of concepts", *Journal of documentation*, mars 2001, Vol. 57, n° 2, p. 218-259.

Au Québec, P. Bernhard, professeure à l'Ecole nationale des Sciences de l'information a recensé les modèles des processus de recherche et d'exploitation d'information, mis en place des outils d'identification des compétences informationnelles et des modalités et instruments de leur évaluation. Elle note qu'il y a eu une « révolution des activités formelles de formation à l'usage de l'information et ce, dans tous les milieux d'enseignement et de formation (…) et le développement d'habiletés et de compétences dites « transversales » axées sur la résolution de problèmes d'information » (Bernhard, 2001)[97].

Dès 2003, tout en affirmant que les compétences informationnelles, qui ont tendance à être considérées comme des compétences transversales, sont de plus en plus indispensables, elle souligne que les champs notionnels correspondants ne sont pas toujours clarifiés. P. Bernhard pose alors la question de la pertinence de la création d'une discipline et des conséquences possibles sur l'évolution de l'identité des documentalistes (Bernhard, 2002 : 7)[98]. Puis se rapprochant du sens initial de littératie, elle donne la définition de l'alphabétisation fonctionnelle comme « la capacité d'utiliser l'information sous différentes formes en vue de fonctionner effectivement dans la société moderne » (Bernhard, 2006), définition qui rejoint celle de Webber et Jonston : *« information literacy is the adoption of appropriate information behaviour to obtain, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, together with critical awareness of the importance of wise and ethical use of information in society…* » (Webber, Johnston, 2002)[99].

Être information litterate peut se définir aujourd'hui comme être compétent dans l'usage de l'information ce qui « signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate ainsi que de

[97] Bernhard Paulette, *Projet TICI : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial* [en ligne], Montréal, Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information, 2001, [réf. du 18 octobre 2004], disponible sur : http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html

[98] Bernhard Paulette, **«** Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité », *Argus*, automne 2002, n° 2, p. 46-48.

[99] Webber Sheila and Johnston Bill, **«** Information literacy : the social action agenda », In D. Booker (Ed), *Information Literacy : The Social Action Agenda, Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference*, Adelaide, University of South Australia Library, 2002, p. 68-80.

l'évaluer et de l'exploiter » (Chevillote, 2005)[100]. L'usager se trouve en effet confronté à « une activité complexe qui exige du lecteur-utilisateur la maîtrise d'environnements techniques et de pratiques documentaires, de notions sur son objet de recherche, d'orientation spatiale dans les espaces virtuels, de résolution de problèmes, de prise de décision » (Juanals, 2003)[101]. Si les compétences requises sont nombreuses, elles sont toujours peu prises en compte notamment dans le milieu scolaire malgré son fort développement dans le monde anglo-saxon.

Le développement de *l'information literacy* montre l'évolution de la prise en compte de la formation à l'information dans un monde en mouvement, d'abord centré sur des savoir-faire, puis sur des compétences liées à la formation des usagers en général, la notion s'élargit ensuite à des capacités transversales et inclut un véritable usage de l'information appliqué à une discipline ou une thématique.

Si la notion d'« *information literacy* » s'est aussi imposée dans les pays francophones, sa traduction ne paraît pas si évidente. On a ainsi vu apparaître la notion de « maîtrise de l'information » souvent accompagnée de celle d'« éducation à l'information » ou de « formation à l'information » et bien sûr celle de « litéracie ».

Dans la perception commune des choses, une personne est soit « initiée » soit « ignorante », alors qu'en réalité la maîtrise couvre un large éventail de fonctionnalités individuelles, dont chacune peut être observée et mesurée sur une échelle des compétences, débutant, faux débutant, intermédiaire et avancé. Beaucoup d'études sont ainsi « inscrites dans une perspective qui compare activités experte et novice […]. Une autre approche peut être adoptée qui déplace le questionnement sur les façons de faire » (Boubée, Tricot, Couzinet, 2005)[102].

---

[100] Chevillotte Sylvie, « Bibliothèques et information literacy : un état de l'art », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2005, t. 50, n° 2, p. 42-49.

[101] Juanals Brigitte, *La culture de l'information, du livre au numérique*,. Paris, Hermès science publications-Lavoisier, 2003. 243 p.

[102] Boubée Nicole, Tricot André,et Couzinet Viviane, « L'invention de Savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits novices », In colloque du CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des médias, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24 septembre 2005 ; Université Bordeaux 3), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, sous la dir. de L. Vieira et N.W. Pinède, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2005, p. 225-234.

Dans cette optique, la maîtrise globale inclut des capacités, qui peuvent être acquises, mais aussi des attitudes et des comportements. En 2003 la déclaration de Prague élaborée à l'issue de la première réunion internationale d'experts « vers une société formée à la maîtrise de l'information », pose la définition de la maîtrise de l'information pour la faire reconnaître comme un élément essentiel d'insertion dans la « société de l'information ». Il s'agit de « la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes » (Déclaration de Prague, 2003)[103]. La Proclamation d'Alexandrie, adoptée dans la même lignée au cours d'un colloque de haut niveau sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie, qui s'est tenu du 6 au 9 novembre 2005 à Alexandrie (Égypte), la définit comme un moyen de **«** permettre aux gens, sur tous les chemins de la vie, de chercher, d'évaluer, d'utiliser et de créer l'information pour des objectifs personnels, sociaux, professionnels et éducationnels »[104].

Ainsi, la maîtrise de l'information semble correspondre à la capacité individuelle d'apprendre à utiliser effectivement et efficacement l'information au travers d'opérations de recherche, d'extraction, d'organisation, d'analyse et d'évaluation, pour l'utiliser à des fins concrètes de prise des décisions ou de résolution de problèmes dans la société.

L'UNESCO a décidé de faire de ses actions sur la maîtrise de l'information une de ses trois priorités et a initié et soutenu une série d'activités consistant à organiser des réunions d'experts internationaux, financer et mettre en oeuvre des projets pilotes, produire plusieurs publications et mettre en place un portail sur Internet à l'intention des professionnels et autres personnes soucieuses d'en savoir plus sur ce concept et ses applications. Dans le cadre du Programme Information pour tous (PIPT), l'UNESCO a publié deux rapports.

[103] The Prague Declaration "Towards an Information Literate Society" (Prague, Czech Republic, 20-23 September 2003)

[104] *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie,* Adopté à Alexandrie (Egypte) à la Bibliotheca Alexandrina le 9 novembre 2005 [En ligne], disponible sur : http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-fr.html

Le premier, en 2007, intitulé « introduction à la maîtrise de l'information » est un « manuel du débutant dans ce domaine à destination des responsables et spécialistes de rang supérieur ou intermédiaire qui, dans les secteurs public ou privé, ont été chargés d'introduire, d'appliquer et d'évaluer les stratégies, politiques, programmes et projets de maîtrise de l'information dans leur pays ou organisation » (Woody Horton, 2007)[105]. Ce rapport situe la maîtrise de l'information dans la « grande famille des « maîtrises pour la survie ». Cette expression s'applique encore aux maîtrises de base ou fondamentales consistant à apprendre à lire, à écrire et à effectuer les opérations de calcul simples nécessaires dans la vie de tous les jours. Lorsqu'une personne, normalement dans le système scolaire formel mais parfois aussi dans un système non formel, voire à la maison, acquiert ces capacités et compétences de base. De ce fait, le terme « *literacy* » est très souvent utilisé pour désigner non pas le concept général de maîtrise, mais l'acquisition des compétences de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul (Woody Horton, 2007)[106].

Le second, en 2008, intitulé « vers des indicateurs de la maîtrise de l'information », offre un premier cadre théorique pour la mesure de la maîtrise de l'information. Il fournit une définition, un modèle de correspondances entre la maîtrise de l'information et d'autres compétences comme la connaissance des TIC, et une description des normes éducatives en matière de maîtrise de l'information. L'UNESCO insiste sur le rôle de la maîtrise de l'information dans un ensemble intégré de compétences dont les adultes ont besoin pour gérer efficacement tous les aspects de leur vie. Ce second rapport précise la définition de la maîtrise de l'information comme capacité des individus à reconnaître leurs besoins en matière d'information ; à trouver l'information et en évaluer la qualité ; à récupérer et stocker l'information ; à utiliser l'information de manière efficace et éthique ; à utiliser l'information pour créer et communiquer du savoir.
L'UNESCO place l'élaboration d'indicateurs de la maîtrise de l'information comme une priorité tant au niveau national qu'international. De tels indicateurs sont définis pour aider les pays à identifier les effets des politiques pour favoriser le développement de la maîtrise

[105] Woody Horton Forest Jr., «*UNESCO Programme Information pour tous : introduction à la maîtrise de l'information* » [en ligne], Paris, Division de la Société de l'information, Secteur de la communication et l'information de UNESCO, 2008, [réf. du 3 mai 2008], disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf
[106] Woody Horton Forest Jr., 2008. O*p. cit.*

de l'information et déterminer les capacités des citoyens à participer à ce qui est médiatisé par l'Unesco comme étant « la société du Savoir ».

Malgré cette volonté institutionnelle et internationale, la question de la maîtrise de l'information, et surtout de son apprentissage a subi une lente évolution et ne présente pas aujourd'hui encore d'homogénéité.

En France cette question de la formation à la maîtrise de l'information s'est posée de manière importante au niveau de l'enseignement secondaire et au niveau de l'enseignement supérieur, à la fois en terme de contenus, de méthodes, mais aussi quelquefois de discipline scolaire. Plusieurs auteurs, comme F. Chapron (1998)[107], V. Couzinet (2000)[108] ou M. Frisch (2003)[109] ont retracé l'historique de la documentation scolaire en France et noté le rôle déterminant de la création du CAPES de documentation en 1989. Cette création change en effet le rôle du documentaliste chargé de gérer le centre de documentation en rôle de professeur-documentaliste désormais chargé de façon officielle d'un travail pédagogique en information-documentation. Pour autant, dans l'enseignement général, cette création d'un corps de professeurs ne va pas de pair avec la présence dans les programmes d'une discipline scolaire spécifique. « Par l'instauration de ce concours, les documentalistes ont été reconnus en tant que « pédagogues ». Toutefois, l'agrégation de documentation n'existe pas encore, ce qui signifie que la documentation n'est pas reconnue comme discipline (scolaire) » (Béguin, 1996)[110]. Dans l'Enseignement agricole (EA) au contraire, la création du CAPES(A) correspond à l'inscription dans les programmes d'une discipline nommée officiellement « documentation ». Par ailleurs aucune discipline n'ayant d'agrégation dans l'Enseignement agricole c'est bien cette inscription dans les programmes qui assure une reconnaissance institutionnelle.

[107] Chapron Françoise, « Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste », *INTERCDI*, septembre-octobre 1998, n° 155, p. 6-11.
[108] Couzinet Viviane, *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*, Paris, ADBS, 2000.
[109] Frisch Muriel, *Evolutions de la documentation :, naissance d'une discipline scolaire,* Paris, L'Harmattan, 2003, 158 p.
[110] Beguin Annette, « Didactique ou pédagogie documentaire ? », *L'école des lettres I*, juin 1996, n° 12 , p. 49-64.

Parmi les chercheurs en Sciences de l'information et de la communication H. Fondin, fait état d'interrogations sur la recherche documentaire dans les établissements scolaires français. Il souligne notamment que ce sont les aspects uniquement techniques qui sont traités, au détriment des aspects culturels, intellectuels, linguistiques, et ce, de façon non formalisée, ce qui lui paraît insuffisant. Il préconise un travail de préparation beaucoup plus théorique et une centration sur l'objet document et son contenu. Il pose également la question des destinataires de cette formation : s'agit-il d'une formation pour tous (approche sociétale et éducative), pour ceux qui viennent au centre de documentation uniquement (autonomie par rapport au lieu), pour ceux envoyés par des enseignants (entraide pédagogique dans le cadre d'une discipline) ? (Fondin, 1996)[111].

Ces questions sont partagées par d'autres auteurs comme V. Liquète par exemple, qui évoque « un enseignement de type instrumental », « d'hypertechnologisation de la recherche et de la culture de l'information » et du coup d'un positionnement pédagogique et institutionnel du professeur-documentaliste qui reste fragile (Liquète, 2003)[112].

Ces questions et constats remettent en cause d'une part l'existence d'une formation pour les élèves qui n'est pas définie en l'absence de discipline scolaire instituée et d'autre part d'un enseignement qui ne s'ancre pas dans un champ scientifique et qui élude donc toute théorie et tout appui sur un ensemble de concepts et de méthodes. Ceci pointe également la difficulté d'une formation de base des professeurs-documentalistes qui, elle-même, ne fait pas suffisamment référence à son champ scientifique de référence. V. Couzinet, lors d'une recherche sur la formation professionnelle continue des enseignants à la maîtrise de l'information, montre que « les savoir-faire que détiennent les documentalistes n'étant pas ou peu, articulés sur des savoirs notionnels il leur est difficile de faire valoir une transversalité autre que méthodologique par rapport aux autres disciplines. Le documentaliste est alors un « expert méthodologue », enfermé dans la méthodologie. »

[111] Fondin Hubert, « La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document » [en ligne], *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles (13-14 décembre 1996 ; Bruxelles)*, [réf. du 2 février 2005], disponible sur : http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html

[112] Liquète Vincent, « L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français » [en ligne], *69th IFLA General Conference and Council (1-9 august 2003 ; Berlin)*, [réf. du 16 novembre 2005], disponible sur : http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf

(Couzinet, 2002)[113]. Cependant, parmi les auteurs qui effectuent des recherches sur les questions de la formation à l'information, le débat n'est pas tranché sur la nécessité de l'institution d'une discipline scolaire associée aux SIC. Certains, comme Y.-F. Le Coadic, militent en faveur de cette création. Il propose une définition et un contenu précis (en exemple pour la classe de seconde) de ce que pourrait être une discipline scolaire en Sciences de l'information, et critique ce qu'il appelle « une scolarisation rampante » de l'information faite de connaissances pratiques, méthodologiques plus que des savoirs organisés (Le Coadic, 2000)[114].

L'information-documentation est donc souvent retenue comme stricte compétence transversale dans l'enseignement secondaire. La formation aux « méthodes » de recherche et d'exploitation de l'information a fait également l'objet de nombreuses recherches pour les formations universitaires. Signalons qu'en Sciences de l'éducation A. Coulon, a montré que les habiletés documentaires étaient un facteur important de réussite en premier cycle universitaire en France (Coulon, 1999)[115].

Cependant si une inscription disciplinaire n'apparaît pas encore indispensable et qu'une formation à l'information est, de fait, dispensée à un grand nombre de niveaux scolaires et universitaires, on s'est demandé si on pouvait la qualifier de métadiscipline au sens de discipline « servant » les autres, qui implique que l'information-documentation serait un « méta savoir » (Gardiès, Couzinet, 2007)[116]. Cette question nous a renvoyé aux notions d'inter et de pluridisciplinarité. Ainsi V. Couzinet pose la question du partage du savoir et avance l'idée qu'« il s'agit de replacer les méthodes de travail au centre de l'activité d'enseignement et de réduire l'écart entre la demande forte des documentalistes de collaborer et la fermeture des enseignants à la collaboration…[il s'agirait alors de]repenser

[113] Couzinet Viviane, "Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school", In 5th World Conference on continuing professional education for the library and information professions (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen), C*ontinuing professional education for the information society*, Munich, Saur, p. 94-104.

[114] Le Coadic Yves-François, « Vers une intégration de Savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation », *Documentaliste-Sciences de l'information*, mars 2000, vol. 37, n° 1, p. 28-35.

[115] Coulon Alain, « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n° 1, p. 36-42.

[116] Gardiès Cécile, Couzinet Viviane, « L'information documentation dans l'Enseignement agricole, discipline scolaire ou méta discipline : pour quelle construction de savoirs ? », *Penser l'éducation*, 2007, H.S., p. 291-296.

la formation des documentalistes et de développer les apprentissages de méthodes chez les enseignants de discipline » (Couzinet, 2002)[117].

Pour notre part, en nous appuyant sur les entretiens menés auprès de professeurs-documentalistes, nous avons pu voir que la réflexion sur l'éducation à l'information contribuant à la construction d'une culture de l'information ne peut s'affranchir d'une réflexion globale sur la transposition didactique, car, comme l'écrit Y. Chevallard, « le savoir à enseigner, et le savoir savant d'où il dérive par désignation, se trouve rapidement oublié, au cours du procès de transposition, en tant que point de départ, objet de référence, source de normativité et fondement de la légitimité » (Chevallard, 1991)[118].

Pourtant, certains travaux actuels qui se développent sur la didactique de l'information nous paraissent segmentés. Il ne s'agit pas d'exclure de ce processus les pratiques sociales de référence, les valeurs de l'enseignant, ni de minimiser les distances avec le savoir enseigné, mais de saisir la spécificité du traitement didactique d'un savoir qui ne mettrait pas à l'écart le savoir savant objet de référence. Or, en l'absence de savoirs savants acquis par les documentalistes, ce passage aux savoirs à enseigner est difficilement envisageable (Gardiès, 2011)[119]. Ceci pose la question du contenu réel de l'enseignement en information-documentation tel qu'il se pratique aujourd'hui dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Autrement dit la réflexion sur la maîtrise de l'information et donc sur l'éducation à l'information doit encore s'élargir. Même si de la réflexion initiale autour de *l'information literacy*, à celle de maîtrise de l'information, des jalons importants ont été posés, « culture de l'information et éducation à l'information sont indissociablement liées, mais bien distinctes. » (Juanals, 2003)[120].

[117] Couzinet Viviane, « Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school", In 5th World Conference on continuing professional education for the library and information professions (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen), C*ontinuing professional education for the information society*, Munich, Saur, p. 94-104.

[118] Chevallard Yves, Johsua Marie-Alberte, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991, 240 p.

[119] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

[120] Juanals Brigitte, *La culture de l'information, du livre au numérique*, Paris, Hermès science publications-Lavoisier, 2003, 243 p.

La question relevée est celle de l'assise de cette formation sur des savoirs de référence qui entraîne des repositionnements professionnels et institutionnels. C'est dans ce sens que les travaux de recherche qui se développent autour de la différence entre culture de l'information et culture informationnelle, en termes de contenus et de référentialité scientifique, nous semblent aptes à faire avancer ce débat.

On le voit d'une problématique d'accès à l'information via la recherche documentaire, on est passé à une problématique de tri, d'évaluation et d'appropriation de l'information. Il ne s'agit pas seulement de chercher et de stocker de l'information, car les nouveaux modes de diffusion demandent une part importante de mobilisation au travers d'un travail de repérage et de sélection de l'information utile et d'un travail que S. Leleu-Merviel et al nomment de « signifiance », « processus relationnel actif de construction du sens […] construction de schèmes de compréhension signifiants, structurants et organisants, qu'élabore l'intelligence à partir d'aspects qualifiants discrets reliés par des liens » (Leleu-Merviel et al., 2008)[121]. C'est cette part du travail conceptuel que tout usager effectue à partir de l'information qui évolue dans l'environnement numérique, qui se réorganise, en conservant des invariants, et qui nécessite une véritable culture de l'information, ce qui induit une formation.

Du côté de la transposition institutionnelle, nous avons analysé les programmes de formation en documentation et leurs rénovations successives (Gardiès, 2011)[122], ce qui a permis de noter deux grandes étapes. La première étape concerne les programmes instaurés en 1984 pour les classes de BTSA (Brevet de technicien supérieur agricole), BEPA (Brevet d'aptitude professionnelle agricole) et baccalauréat professionnel. Si nous analysons les objectifs et contenus des programmes en documentation, on peut noter que la discipline est nommée « documentation », qu'un nombre d'heures restreint lui est allouée dans certains diplômes, pas dans tous, et qu'il y a peu ou pas de progressivité entre les classes.

[121] Leleu-Merviel Sylvie, Useille Philippe, «Quelques révisions du concept d'information », In *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information* , sous la dir. de F. Papy, Paris, Lavoisier, 2008, p. 25-56.

[122] Gardiès Cécile, « Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 69-85.

La documentation est donc inscrite comme discipline, mais si l'on regarde ce qui détermine une discipline scolaire, alors on peut émettre un certain nombre de remarques. Les contenus des programmes ne font pas appel à des contenus qui relèveraient d'une discipline scientifique. Ils font plutôt référence à des savoir-faire, des méthodes, c'est à dire des savoirs procéduraux liés à des disciplines littéraires ou encore à une culture générale. Par exemple en BTSA les objectifs sont : améliorer ses capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative, rechercher, analyser et organiser l'information. Les contenus décrits font eux référence à des contenus techniques ou professionnels (lieux, classification, fichiers, mots-clés, descripteurs, personnes ressources, documents, lecture rapide, classement, prise de notes, résumé, synthèse, fiches de lecture, bibliographie, revue de presse, veille informative).

La deuxième étape est marquée par la rénovation des programmes en 2007, d'abord pour le BTSA puis en 2009 pour la bac professionnel. Une progressivité dans l'acquisition de notions scientifiquement référées aux sciences de l'information et de communication est proposée dans ces deux programmes contrairement aux précédents.

Le module dans lequel s'insère la documentation se nomme « techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation ». Les objectifs du programme de documentation déclinent d'une part la maîtrise des notions de base (l'information, le document, le système d'information, l'évaluation de la qualité de l'information, les processus mentaux de traitement de l'information) et d'autre part la maîtrise des outils documentaires (langages documentaires, référencement des sources, analyse et organisation de l'information). Enfin une démarche de médiation documentaire est à mettre en œuvre par les étudiants.

On peut voir qu'une évolution importante est réalisée entre ces deux programmes, même si le volume horaire allouée à la documentation reste identique et relativement restreint, les savoirs à enseigner sont clairement recentrés en référence à une discipline scientifique et décrivent des contenus de savoir. Cette évolution des programmes intervient donc à la suite

de la rénovation des contenus des épreuves du concours prolongeant ainsi une certaine clarification dans la référentialité scientifique et la reconnaissance institutionnelle.

Du côté de la transposition didactique effectuée par l'enseignant, elle s'appuie sur une relation du professeur avec les objets de savoir et d'enseignement, sur une maîtrise conceptuelle. La légitimité des savoirs enseignés est fondée pour partie sur leur qualité scientifique : les programmes d'enseignement indiquent qu'ils prennent en compte les problématiques nouvelles de la discipline scientifique. Pour donner corps à cet ancrage scientifique, il paraît nécessaire que les professeurs aient une réflexivité sur la production du savoir, c'est à dire mènent une sorte de vigilance épistémologique, qui implique des liens entre les professionnels et les chercheurs ou du moins avec les productions scientifiques. Ces constats amènent à envisager des approfondissements dans le rapport entre épistémologie, savoir et didactique, c'est à dire à repenser l'articulation interne entre action didactique et connaissances professionnelles en lien avec les savoirs enseignés.

Ces éléments d'évolution dans les savoirs à enseigner, perçus dans les résultats de nos recherches, montrent qu'ils constituent des indices de professionnalisation du métier de professeur-documentaliste. Par ailleurs ils contribuent à sceller l'interdépendance des savoirs mobilisés qui peuvent tendre à favoriser un nouveau rapport au savoir intériorisé par chaque professionnel et socialement reconnu et éclairer de manière explicite la posture épistémologique scolaire et professionnelle.

On peut ici relever deux points, le premier est que les travaux autour de la didactique de l'information-documentation approchés sous l'angle du rapport aux savoirs des professeurs-documentalistes n'intègre pas le rapport aux savoirs des élèves, autrement dit il s'agit d'une approche partielle qui, d'une part, ne convoque qu'en partie les théories de la didactique des sciences et, d'autre part, ne prend en compte qu'une partie des acteurs de ce que les didacticiens nomment le « jeu didactique ». Or beaucoup de travaux en didactique des sciences proposent des cadres d'appréhension des phénomènes didactiques au travers de l'action conjointe des professeurs et des élèves qui auraient tout intérêt nous semble-t-il à être mobilisés en Sciences de l'information et de la communication pour permettre d'aller plus loin dans cette analyse. Le deuxième point relève d'un même principe, à savoir

que nos recherches sur la professionnalisation et l'identité au travail des professeurs-documentalistes se sont appuyés sur la sociologie du travail principalement et ont fait peu de place à une analyse du travail basée par exemple sur l'activité langagière ou sur un autre plan à l'analyse des pratiques enseignantes telles qu'elles sont proposées en Sciences de l'éducation. Que ce soit d'un point de vue méthodologique ou d'un point de vue théorique la transposition peut constituer une richesse mais nécessite une manière de faire encore plus importante afin que la spécificité, fût-elle interdisciplinaire, des Sciences de l'information et de la communication trouve une assise scientifique légitime.

.

1-2-4 Synthèse

Nos recherches ont été principalement menées sur le terrain de l'Enseignement agricole. On peut distinguer un axe d'explicitation du contexte qui nous a permis de comprendre les enjeux des pratiques professionnelles analysées. Il s'est agi là de retracer à la fois le développement de l'Enseignement agricole et des systèmes d'information documentaires, l'évolution du métier de professeur-documentaliste et la place de l'enseignement de la documentation dans ce contexte.

Un deuxième axe se caractérise par le travail sur les spécificités de l'information-documentation au sein des SIC d'un point de vue épistémologique. C'est à dire que nous avons tenté de circonscrire l'approche conceptuelle pour préciser les fondements théoriques de l'information-documentation.

Enfin nos travaux nous ont amenée à approfondir la question de l'éducation à l'information dans l'Enseignement agricole, de la professionnalisation du métier de professeur-documentaliste et de l'identité professionnelle de ces praticiens avec une préoccupation commune celle des savoirs sous-jacents aux pratiques.

Ce qui a relié ces trois axes c'est la question du partage, au sein de dispositifs, des savoirs en Sciences de l'information et de la communication par des processus de médiation.

I-3 Médiation des savoirs SIC

Nous pouvons donc relever un invariant dans nos recherches qui est celui de la référentialité scientifique des actions, techniques ou pratiques documentaires. Cette question traitée dans nos travaux à la fois de manière théorique et empirique a aussi été abordée directement dans notre action professionnelle et ceci au travers de trois axes que nous allons reprendre ci-dessous.

D'une part nous avons travaillé directement à l'introduction des savoirs issus des SIC dans la formation professionnelle des professeurs-documentalistes. D'autre part nous avons contribué à l'évolution des programmes de l'enseignement secondaire en documentation en y insufflant une approche conceptuelle et non plus seulement technique ou méthodologique. Enfin, et en cohérence avec ces deux premiers aspects, nous avons tenté avec un ensemble d'autre chercheurs, d'étoffer la définition et l'approche critique de concepts constitutifs de l'information-documentation, en contribuant ainsi à cerner ses contours.

1-3-1 Introduction des savoirs issus des SIC dans la formation professionnelle des professeurs-documentalistes

La formation des professeurs-documentalistes a suivi l'évolution du corps, tel que nous l'avons décrit, mais aussi des lieux d'exercice que sont les centres de documentation et d'information. Dans l'Enseignement agricole, ce sont des stages de formation d'enseignants qui ont été à l'origine de la création de ces CDI au travers de la réflexion autour de la place du document en pédagogie. Les premiers professeurs-documentalistes issus du corps des enseignants ont commencé à exercer des fonctions documentaires en construisant des compétences à partir de l'expérience mais aussi en cherchant des compléments de formation notamment dans les aspects techniques ou bibliothéconomiques. Il s'agissait de conforter une professionnalité de technicien en documentation pour asseoir une légitimité vis à vis des autres enseignants et des équipes de direction. Dès 1984, avec la réforme de la rénovation pédagogique et l'introduction de la

documentation dans les programmes de formation, c'est la professionnalité enseignante en documentation qui a dû être renforcée.

La formation pour ces professionnels est donc passée progressivement d'une centration technique à une centration pédagogique. Il convient de préciser que le concours de CAPESA qui a institutionnalisé le statut de professeur-documentaliste, a permis d'institutionnaliser une formation post concours sur une année. Cette année évaluée principalement par une inspection lors d'une situation de cours, a longtemps influencé cette centration. Bien sûr cette inspection comportait également une part d'évaluation de la maîtrise des techniques documentaires, cependant elle restait minime et non déterminante En effet, les textes définissant la mission d'inspection[123] sont identiques pour l'ensemble des inspections pédagogiques de l'Enseignement agricole. Pour l'inspection des professeurs-documentalistes, le dispositif mis en place consiste en l'observation d'une séance pédagogique d'une heure et en un entretien (d'une heure environ) sur l'exercice des différentes missions du professeur-documentaliste en se référant aux textes réglementaires spécifiques du métier (Marcel, Perget, 2010).[124]

Ce constat est également repérable dans la production demandée aux professeurs-stagiaires pendant leur année de stage. De 1990 à 2000, les professeurs-stagiaires rédigeaient un mémoire en vue de leur examen de titularisation. Les thématiques, principalement centrées sur la mission pédagogique, excluaient toute partie théorique en Sciences de l'information et de la communication. A partir de 2000, les exigences ayant changées, le dossier à fournir pas les professeurs-stagiaires étaient plus centrées sur une analyse de pratiques. Cependant le constat d'absence de références théoriques reste le même.

Le développement de la recherche en lien direct avec le terrain de l'Enseignement agricole a amené des changements importants dans les contenus de cette formation, et nous y avons personnellement pris une part importante. Nous avons introduit des travaux de construction de connaissances autour des concepts en information-documentation en soulignant leur

[123] Notes de service DGER/1989 n° 2026, 2075, 2076 ; Référentiel CDI ; note de service N 98-2056 du 26 mai 1998
[124] Marcel Jean-François, Perget Sylvie, « Un métier en développement », In *Professeur-documentaliste : un tiers métier*, sous la dir. d'I. Fabre, Dijon, Educagri éditions, 2011, p. 131-151.

intérêt pour mieux situer et comprendre les techniques professionnelles utilisées mais aussi maîtriser des savoirs qui étaient par ailleurs à enseigner. Par exemple, lors de l'année de stage nous avons suscité la construction de connaissances conceptuelles au travers d'une approche historique des SIC et de l'information-documentation et d'une approche théorique des réseaux conceptuels constituant cette dernière.

Certains outils co-construits avec les professeurs-stagiaires témoignent de ce changement, c'est le cas des trames conceptuelles. Ces outils ont été utilisés à la fois pour la partie construction de savoirs scientifiques et pour la partie construction des savoirs à enseigner. En effet, « les trames conceptuelles ont pour fonction d'analyser la matière à enseigner en mettant en relations internes et externes chacun des concepts ; les relations internes sont celles qui lient les notions constitutives de concepts à elles-mêmes, les relations externes celles qui lient un concept à ceux qui lui sont limitrophes » (Giordan, 1999)[125]. Elles sont représentées comme des modélisations graphiques qui permettent de figurer les réseaux conceptuels. Ce sont des outils pour visualiser les concepts, l'inter-activité et la hiérarchie des notions constitutives (Astolfi, 1995)[126]. Ils permettent de faire le point sur le savoir savant, de traduire le programme en notions à enseigner, d'articuler les notions entre elles, de définir leurs limites à un niveau d'enseignement donné et de préciser le savoir à enseigner. Pour cela il existe différentes trames. Les trames dites de « savoir savant » sont établies par des enseignants associées à une recherche. Les trames dites de « niveau » apparaissent comme un outil indispensable aux enseignants qui les découvrent, elles sont moins insécurisantes que les précédentes car le savoir est déjà défini. Les trames dites de « bilan » qui sont utilisées en classe ou établies par les enseignants qui analysent une séquence réalisée, elles nécessitent un cadre de recherche et la récolte d'un corpus de documents permettant ce travail.

Quatre critères caractérisent les trames conceptuelles, d'une part, une série d'énoncés complets qui sont formulés sous forme de phrases, chaque énoncé pouvant être lu de manière indépendante. Ces énoncés sont opératoires, c'est à dire reliés à des problèmes scientifiques auxquels ils sont une réponse. D'autre part, ces énoncés sont hiérarchisés entre eux, chacun en englobant d'autres plus élémentaires et se présentent comme un

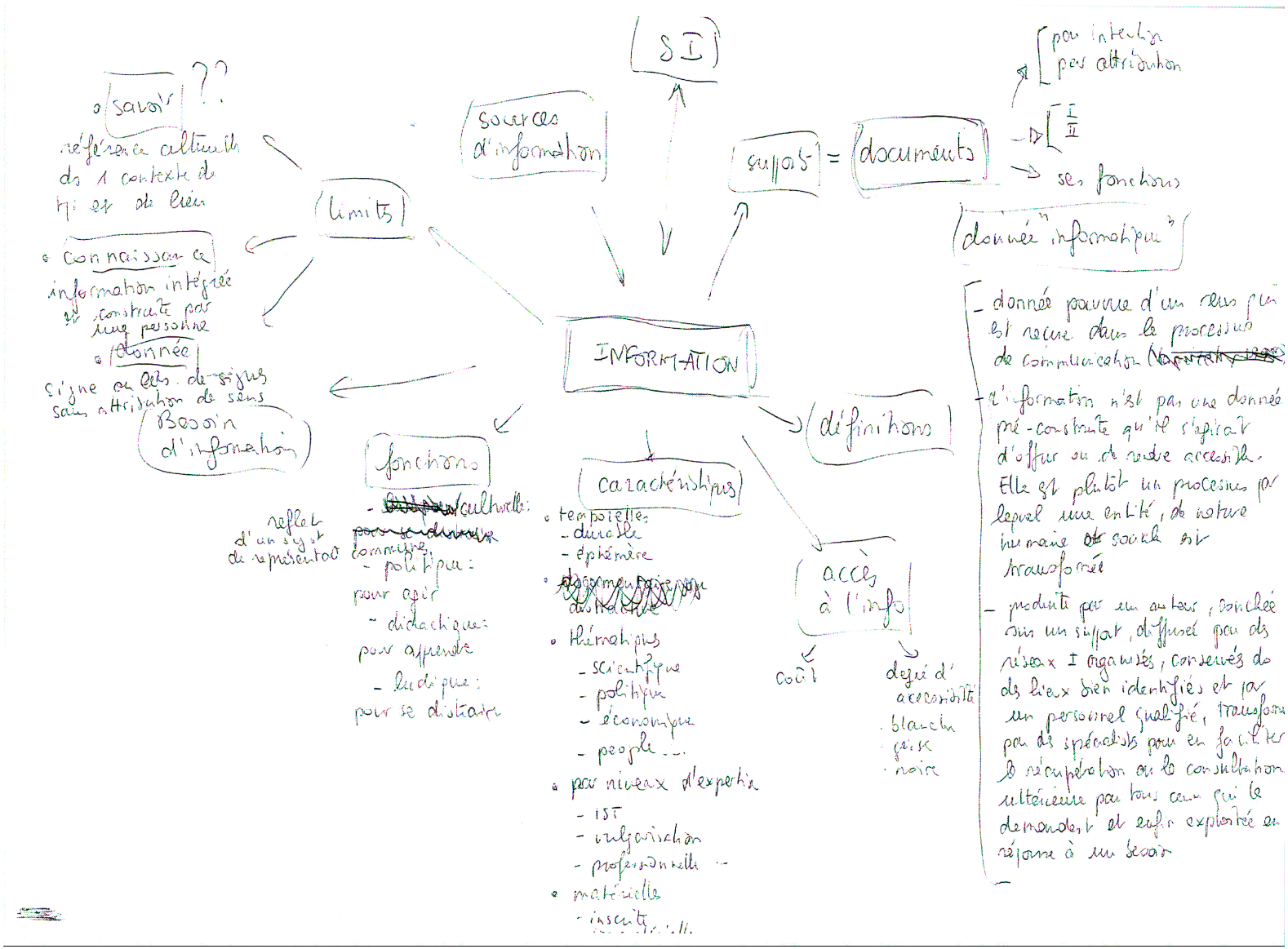
[125] Giordan André, *Une didactique pour les sciences expérimentales,* Paris, Belin, 1999, 239 p.
[126] Astolfi, Jean-Pierre, *L'école pour apprendre,* Paris, ESF, 1995, 245 p.

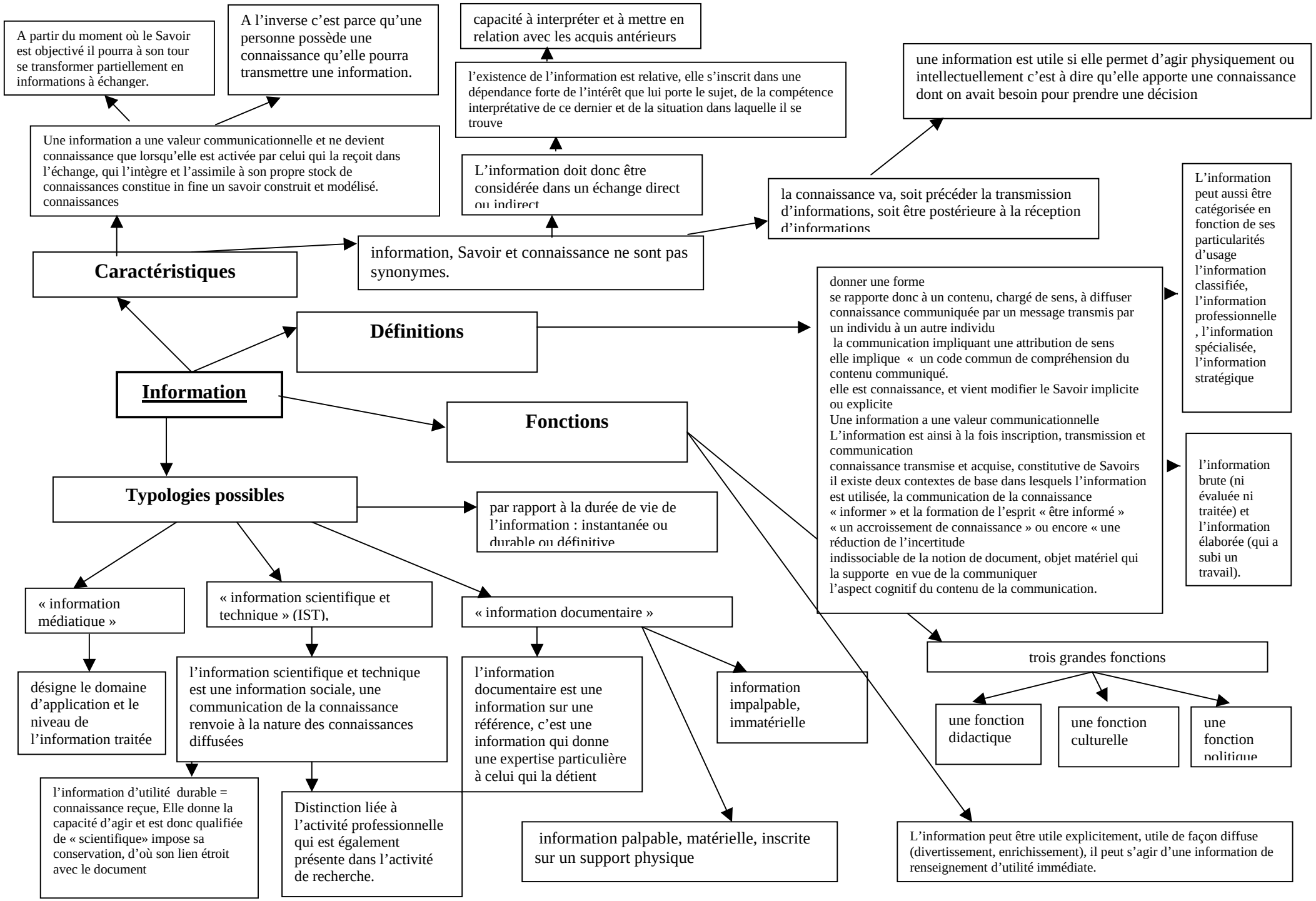
réseau orienté. Enfin cette hiérarchisation vise à décrire les implications logiques entre les contenus des énoncés et non leur succession logique dans une progression d'enseignement. Il s'agit donc d'écrire le nom et la définition du concept, d'identifier les concepts en réseau, de rédiger des énoncés qui préciseront le contenu et les limites du concept, de situer spatialement ces différents énoncés c'est à dire trouver les liens qui les relient. La trame ainsi rédigée couvrira une surface importante si elle essaie d'écrire de cette façon les notions constitutives du concept. Chaque énoncé peut faire l'objet d'une activité d'enseignement.

Concernant plus précisément les trames de savoir savant, nous avons noté une progression intéressante dans l'appropriation des connaissances par les professeurs-documentalistes par le biais de cet outil. Les trames ainsi construites montrent en effet une volonté d'approfondissement, d'établissement de liens même si un écart important peut encore être noté avec ce qui serait une trame « modèle ». Nous pouvons voir un exemple de cet écart entre la trame sur l'information telle que produite par les professeurs stagiaires ci dessous et la deuxième trame produite par les enseignants-chercheurs.

Exemple de trames conceptuelles sur l'information

La première ci-dessous a été produite par des professeurs-stagiaires lors d'un stage de formation continue, elle est mise en regard de l'exemple n°2 qui suit, celle d'une trame conceptuelle également sur l'information, réalisée par les enseignants chercheurs en Sciences de l'information et de la communication.


SI
sources d'information
limites
savoir ??
référence culturelle de 1 contexte de tps et de lieu
connaissance
information intégrée et construite par une personne
donnée
signe ou ens. de signes sans attribution de sens
Besoin d'information
INFORMATION
supports = documents
par inscription
par attribution
I
II
ses fonctions
"donnée informatique"
- donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le processus de communication
- l'information n'est pas une donnée pré-constituée qu'il s'agirait d'offrir ou de rendre accessible. Elle est plutôt un processus par lequel une entité, de nature humaine ou source soit transformée
- produite par un auteur, inscrite sur un support, diffusée par des réseaux + organisés, conservés dans des lieux bien identifiés et par un personnel qualifié, transformé par des spécialistes pour en faciliter la récupération ou la consultation ultérieure par tous ceux qui le demandent et enfin exploitée en réponse à un besoin
définitions
fonctions
reflet d'un sujet de représentation
- culturelle:
connaître
- politique:
pour agir
- didactique:
pour apprendre
- ludique:
pour se distraire
caractéristiques
• temporelles
- durable
- éphémère
• thématiques
- scientifique
- politique
- économique
- people ...
• par niveaux d'expertise
- IST
- vulgarisation
- professionnelle ...
• matérielles
- inscrits ... .. II.
accès à l'info
coût
degré d'accessibilité
. blanche
. grise
. noire


A partir du moment où le Savoir est objectivé il pourra à son tour se transformer partiellement en informations à échanger.
A l'inverse c'est parce qu'une personne possède une connaissance qu'elle pourra transmettre une information.
Une information a une valeur communicationnelle et ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans l'échange, qui l'intègre et l'assimile à son propre stock de connaissances constitue in fine un savoir construit et modélisé.
connaissances
capacité à interpréter et à mettre en relation avec les acquis antérieurs
l'existence de l'information est relative, elle s'inscrit dans une dépendance forte de l'intérêt que lui porte le sujet, de la compétence interprétative de ce dernier et de la situation dans laquelle il se trouve
L'information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect
une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement c'est à dire qu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision
la connaissance va, soit précéder la transmission d'informations, soit être postérieure à la réception d'informations
Caractéristiques
information, Savoir et connaissance ne sont pas synonymes.
Définitions
Information
Fonctions
donner une forme
se rapporte donc à un contenu, chargé de sens, à diffuser
connaissance communiquée par un message transmis par un individu à un autre individu
la communication impliquant une attribution de sens
elle implique « un code commun de compréhension du contenu communiqué.
elle est connaissance, et vient modifier le Savoir implicite ou explicite
Une information a une valeur communicationnelle
L'information est ainsi à la fois inscription, transmission et communication
connaissance transmise et acquise, constitutive de Savoirs
il existe deux contextes de base dans lesquels l'information est utilisée, la communication de la connaissance
« informer » et la formation de l'esprit « être informé »
« un accroissement de connaissance » ou encore « une réduction de l'incertitude
indissociable de la notion de document, objet matériel qui la supporte en vue de la communiquer
l'aspect cognitif du contenu de la communication.
L'information peut aussi être catégorisée en fonction de ses particularités d'usage l'information classifiée, l'information professionnelle , l'information spécialisée, l'information stratégique
l'information brute (ni évaluée ni traitée) et l'information élaborée (qui a subi un travail).
Typologies possibles
par rapport à la durée de vie de l'information : instantanée ou durable ou définitive
« information médiatique »
« information scientifique et technique » (IST),
« information documentaire »
désigne le domaine d'application et le niveau de l'information traitée
l'information scientifique et technique est une information sociale, une communication de la connaissance renvoie à la nature des connaissances diffusées
l'information documentaire est une information sur une référence, c'est une information qui donne une expertise particulière à celui qui la détient
information impalpable, immatérielle
l'information d'utilité durable = connaissance reçue, Elle donne la capacité d'agir et est donc qualifiée de « scientifique» impose sa conservation, d'où son lien étroit avec le document
Distinction liée à l'activité professionnelle qui est également présente dans l'activité de recherche.
information palpable, matérielle, inscrite sur un support physique
trois grandes fonctions
une fonction didactique
une fonction culturelle
une fonction politique
L'information peut être utile explicitement, utile de façon diffuse (divertissement, enrichissement), il peut s'agir d'une information de renseignement d'utilité immédiate.

1-3-2 Evolution des programmes de l'enseignement secondaire en documentation

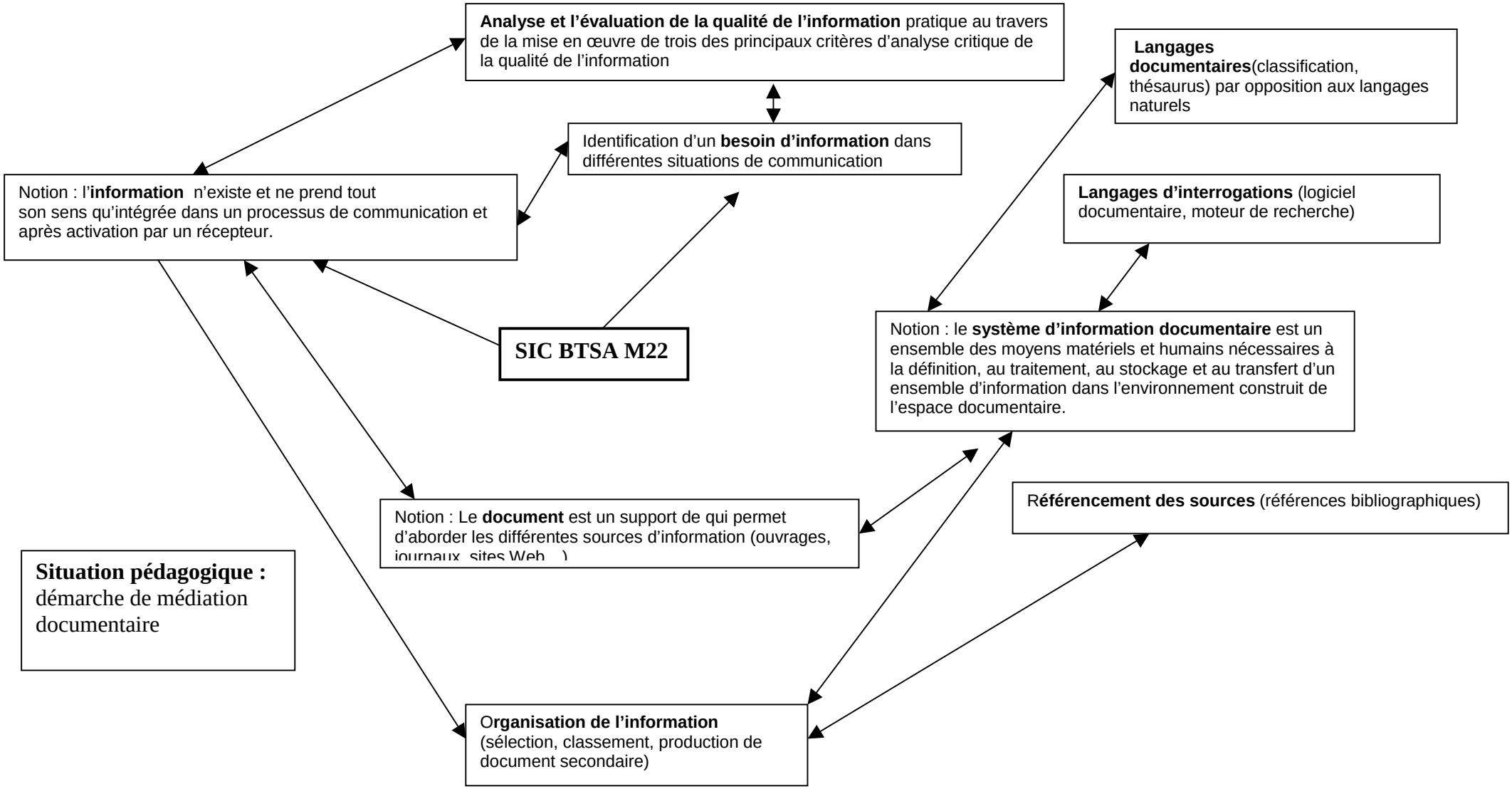
L'impulsion donnée à l'évolution des programmes de formation a été une opportunité tout à fait intéressante pour repenser les cursus en documentation. A cette occasion les savoirs à enseigner ont très nettement été recentrés sur les savoirs de référence, ceux des Sciences de l'information et de la communication.

Le premier travail mené (Gardiès, 2006)[127] a d'abord été de réfléchir, avec les différents partenaires, à la manière de poser ces savoirs et leur progressivité. Le deuxième temps a permis de constater que même si le programme avait changé, la difficile maîtrise de ces savoirs par les professionnels (issus en partie de la diversité des parcours d'origine) ne permettaient pas une mise en application directe. Ce constat amenait à consolider le premier point abordé, c'est à dire la médiation des savoirs en Sciences de l'information et de la communication dans la formation des professeurs-documentalistes.

Ici aussi le travail sur les trames conceptuelles de niveau, a montré à la fois la difficulté à établir des liens avec les savoirs de référence mais en même temps nous a permis de pointer cette difficulté dans la transposition didactique et de tenter d'y remédier en bâtissant par exemple ces trames.

Ci-dessous, un exemple de trame réalisée par les professeurs-stagiaires lors d'un stage de formation continue, elle retrace le programme en documentation pour les BTSA[128] et a permis de mettre en avant les concepts à enseigner.

[127] Gardiès Cécile, *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole*, Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication, Université de Toulouse 2, 2006, 373 p.
[128] BTSA : Brevet de technicien supérieur agricole


Analyse et l'évaluation de la qualité de l'information pratique au travers de la mise en œuvre de trois des principaux critères d'analyse critique de la qualité de l'information
Identification d'un **besoin d'information** dans différentes situations de communication
Notion : l'**information** n'existe et ne prend tout son sens qu'intégrée dans un processus de communication et après activation par un récepteur.
SIC BTSA M22
Langages documentaires(classification, thésaurus) par opposition aux langages naturels
Langages d'interrogations (logiciel documentaire, moteur de recherche)
Notion : le **système d'information documentaire** est un ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert d'un ensemble d'information dans l'environnement construit de l'espace documentaire.
Notion : Le **document** est un support de qui permet d'aborder les différentes sources d'information (ouvrages, journaux, sites Web...)
R**éférencement des sources** (références bibliographiques)
Situation pédagogique : démarche de médiation documentaire
O**rganisation de l'information** (sélection, classement, production de document secondaire)

Il s'agit ensuite dans la construction de trame de niveau, pour chaque définition, bien qu'incomplète, de ne pas faire obstacle au niveau suivant. Elle peut même le préparer. Nous avons ainsi travaillé avec les enseignants en formation, à la construction verticale de chaque concept en réfléchissant à la manière de la construire. Ces trames de niveau ou trames verticales (construction verticale d'un concept) ont deux niveaux. Le premier consiste à écrire des niveaux de formulation du concept aux différents cycles (collège, lycée), le deuxième à élaborer des trames conceptuelles regroupant les notions à construire à chaque niveau d'enseignement. Ces trames sont plus réduites en surface que les trames conceptuelles de savoir savant. Elles vont néanmoins préciser le contenu de la séquence c'est à dire les notions qui feront l'objet des apprentissages.

Même si ces outils présentent des limites et ne doivent pas constituer à eux seuls l'approche conceptuelle, l'intérêt de les présenter ici est de montrer comment le travail sur les concepts peut s'initialiser en différenciant les savoirs savants des savoirs à enseigner. Cette approche a permis d'enclencher un travail à deux niveaux, d'une part sur les savoirs de référence et d'autre part sur la transposition didactique externe et interne de ces savoirs. La prise de conscience qu'a permis ce travail, nous a ensuite ouvert des portes pour approfondir cette introduction des savoirs en Sciences de l'information et de la communication dans la formation. Si l'on suit ce que propose G. Vergnaud, on peut préciser qu'en effet « le chercheur est donc conduit, s'il veut comprendre le développement [d'un concept] à prendre pour objet d'étude un ensemble de situations, dont l'organisation est elle-même progressive, éventuellement jamais achevée » (Vergnaud, 1998)[129], car « un concept ne peut être réduit à sa définition, du moins si l'on s'intéresse à son apprentissage et à son enseignement. C'est au travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant » (Vergnaud, 1990)[130]. D'un point de vue plus théorique ces aspects nous interrogent sur les processus de conceptualisation et sur les processus d'apprentissage des concepts, aspects que nous reprenons dans le point suivant.

[129] Vergnaud Gérard, « Qu'est-ce que la pensée ? », Colloque de Suresnes, 1-4 juillet 1998.
[130] Vergnaud Gérard, « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1990, Vol. 10 2/3, p. 133-170.

1-3-3 Synthèse

Accompagnant l'évolution de nos travaux de recherche, l'introduction des savoirs issus des SIC dans la formation professionnelle des professeurs-documentalistes a été une préoccupation constante, retracer ces rapprochements en insistant sur quelques éléments clés nous a donc paru intéressant pour éclairer notre démarche globale.

On peut dire que le premier lien s'est manifesté par la contribution directe à l'évolution des programmes de l'enseignement secondaire en documentation en y insufflant une approche conceptuelle et non plus seulement technique ou méthodologique. Le second lien s'est naturellement concrétisé dans l'évolution des contenus de formation des professeurs-documentalistes, d'une part en les rapprochant de nos travaux de recherche et d'autre part en mettant en place des dispositifs, comme des recherche-action qui ont permis une co-construction des savoirs.

Pour cela, nous nous sommes appuyée sur nos travaux théoriques que nous avons mis en relation avec les contraintes institutionnelles.

II- Approche théorique : pour une définition de réseaux conceptuels en information documentation

Le bilan de nos travaux de recherche laisse apparaître plusieurs points forts et plusieurs faiblesses. Ils reflètent en partie notre parcours scientifique et professionnel. Les objets étudiés sont proches au départ de préoccupations pragmatiques. Cette orientation a marqué la manière dont nous avons mobilisé les cadres théoriques pour analyser les objets, situations, conduites et pratiques observés. Le besoin d'explorer le champ scientifique au sein duquel se situent nos recherches nous a permis de prendre conscience de ce que Berthelot appelle « la signification pratique de l'activité de connaissance », c'est à dire d'interroger le rôle de la science dans les questions qui se posent à la société mais aussi d'interroger la manière dont la science fonctionne dans son rapport aux objets. C'est également la prise en compte de l'importance de la réflexion sur le « statut social des savoirs scientifiques » qui nous a autorisée à « prendre la mesure du nouveau tissage de la connaissance et de l'action qui s'opère au plus intime des processus sociaux » (Berthelot, 1996)[131]. Cependant, si la question des savoirs apparaît centrale dans nos travaux, les cadres mobilisés pour l'analyser, soit au sein des pratiques professionnelles, soit dans les pratiques informationnelles, font appel à des cadres théoriques différents. Ces approches sont parfois complémentaires et leur richesse permet un éclairage particulier sur des objets de recherche des Sciences de l'information et de la communication. Pourtant le regard critique que l'on peut porter sur ces choix, aujourd'hui, nous amène à les orienter différemment car « pour expliquer un phénomène ou un élément du système social […] on cherchera à savoir dans quel type d'agencement il doit être considéré et avec quels autres éléments » (Quivy, Campenhoudt, 1995)[132]. C'est notamment vers un choix plus précis et surtout en formalisant les liens entre « savoir » et les autres concepts que nous souhaitons désormais centrer nos analyses. Cette formalisation a pour ambition, au delà de

[131] Berthelot Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, 271 p.
[132] Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995, 256 p.

l'identification des interactions, de définir « les dimensions processuelles et actancielle des phénomènes » (Quivy, Campenhoudt, 1995)[133] de circulation des savoirs.
La mobilisation de « concepts interconnectés au sein de réseaux » comme le suggère Quéré[134], même si dans leur dimension sémantique et langagière ils ne constituent pas une théorie en soi, a été une manière de construire notre cadre d'analyse en mobilisant bien sûr les points de vue et développements des chercheurs nous ayant précédée.

L'usage de ces concepts comme savoirs constitutifs de la science dont ils sont issus dans leur double figure de « caution et d'utilité sociale » (Berthelot, 1996)[135] a montré son efficience dans nos projets de recherche, ceux de décrire pour mettre à plat, de comprendre pour rechercher du sens et parfois d'expliquer pour rechercher une cohérence scientifique. Cela a nécessité également de travailler sur ces concepts même, et notamment sur ceux qui constituent les fondements de l'information-documentation, pour leur fonction théorique de compréhension.

Mais le manque repéré dans cette démarche s'est situé dans la partie « réflexion critique sur le savoir lui-même » de façon à encore préciser la « réflexion sur le connaître dans l'agir » (Berthelot, 1996)[136]. Il ne s'agit pourtant pas de considérer une théorie qui viendrait éclairer la pratique, en effet « le savoir des sciences sociales n'est plus dans un rapport hiérarchique de l'amont (la théorie) à l'aval (l'application). Il se donne à voir comme capacité d'analyse, de déchiffrement partagé, de maïeutique » (Berthelot, 1996)[137]. C'est donc à cette réflexion à la fois sur la science elle-même, sur la manière dont elle peut éclairer, dans l'analyse, la pratique sociale et notamment la pratique professionnelle, que nos travaux de recherche ont conduit. On pourrait dire que si « l'activité scientifique se distingue de toutes les autres formations discursives en ce qu'elle institue la nécessité de *jure* d'un exercice réflexif problématisant en permanence ses propres conditions de validité et de mise en œuvre et construisant par-là même des formes d'universalisation critique de son savoir », c'est dans cette double exigence que

[133] Quivy Raymond, Van Campenhoudt Luc, *op. cit.*.
[134] Quéré Louis, «Perception du sens et action située», In *La logique des situations*, sous la dir. de M. de Fornel et L. Quéré, Paris, Éd. de l'EHESS, 1999, p. 301-338.
[135] Berthelot Jean-Michel, *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996, 271 p.
[136] Berthelot Jean-Michel,*1996. Op .cit.*
[137] Berthelot Jean-Michel, *1996. Op. cit.*

nous souhaitons nous inscrire et contribuer. L'étude des trois réseaux conceptuels tels que nous les avons identifiés dans nos travaux peut constituer le point de départ pour la construction, sinon d'un modèle, tout du moins d'un cadre théorique, mais ils doivent maintenant mieux s'enrichir notamment dans leurs interconnexions de façon à ce que leur forme réticulaire soit suffisamment maillée pour permettre leur opérationnalité.

Parler de réseau conceptuel signifie à la fois aborder ce qu'est un concept, ce que recouvre le processus de conceptualisation, ce qui justifie leur mise en réseau et enfin préciser son utilité théorique dans le cadre d'une analyse. Nous avons plus haut donné quelques éléments définitoires d'un concept. L'approche, issue des travaux autour des méthodes en sciences sociales mais aussi de la psychologie cognitive de Vergnaud, peut cependant nous permettre de les préciser et d'introduire la réflexion sur la médiation de ces concepts.

Si la définition « classique » d'un concept s'entend comme « une idée abstraite et générale » (Barth, 1987)[138], pour Vergnaud, l'étude de la formation d'un concept ne peut être conduite indépendamment des situations qui lui donnent sens, des signifiants qui permettent de le désigner et de symboliser ses différentes propriétés, « pour qu'il y ait concept, il faut que celui-ci soit au minimum explicité par un ou plusieurs signifiants » (Vergnaud, 1989)[139]. Il pose la relation entre un signifié constitué d'une relation ou d'une propriété pour un concept donné à un ou plusieurs signifiants constitués d'un formalisme le désignant. Les signifiants permettent de matérialiser les signifiés, en effet « le signifié du concept est véhiculé par la langue et les autres représentations symboliques » (Vergnaud, 1994)[140].

Le processus de conceptualisation rassemble donc des situations représentant la réalité, ces situations impliquent des actions mettant en œuvre ce que Vergnaud nomme des concepts en acte ou des connaissances en acte (sans explicitation), des représentations au travers desquelles sont mises en œuvre des règles d'actions, qui, lorsqu'elles font

[138] Barth Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction,* Paris, Retz, 1987, 192 p.
[139] Vergnaud Gérard, « La formation des concepts scientifiques, relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui », *Enfance*, 1989, tome 42, n°1-2, p. 111-118.
[140] Vergnaud Gérard, « Homomorphismes réel-représentation et signifié-signifiant (exemples en mathématiques) », Didaskalia, 1994, 5, p. 25-34.

preuve de prise de conscience et d'explicitation, forment les signifiés. Le processus de verbalisation permet d'expliciter les signifiés et les signifiants, et c'est cette prise de conscience qui constitue le concept dans l'action qui devient « concept en tant qu'outil de pensée » et « concept en tant qu'objet de pensée » (Vergnaud, 1990)[141]. Mais un concept ne permet pas à lui seul à comprendre un pan de réalité, c'est dans sa relation aux autres concepts qu'il prend tout son sens car « l'identité de chaque concept est fixée par ses relations logiques avec d'autres concepts » (Kant, 1781)[142].

Cet effort de conceptualisation permet une certaine lecture des pratiques qui constituent ici notre domaine d'études. Nous entendons par pratiques à la fois les pratiques professionnelles, celles des professeurs-documentalistes et les pratiques informationnelles des usagers des dispositifs évoqués, qu'ils soient documentaires ou pédagogiques. Le terme « pratique » vient du verbe grec *prattein* signifiant « agir » qui donne praxis, « action ». La praxis englobe tout ce qu'on a toujours entendu sous les termes de « pratique », d'« application », de « technique », par opposition à la théorie pure. Le terme de pratique se rapporte d'abord à une activité humaine et se situe dans une dialectique de l'action et de la théorie, dialectique omniprésente dans l'histoire de la pensée. La « pratique » est définie comme une manière concrète d'exercer une activité (Rey, 2005)[143]. On peut aussi la désigner comme une activité volontaire, visant des résultats positifs, qui peut être associée à l'expérience, à l'action. Pour P. Bourdieu, elle serait née de la tradition ou de l'improvisation, guiderait les comportements individuels et serait entièrement tournée vers l'agir. Il l'oppose à la logique de la théorie tournée vers la compréhension. A travers la définition de ce qu'il nomme l'« habitus » qui est pour lui un « système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite qui fonctionne comme un système de schèmes générateurs, stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans avoir été expressément conçu à cette fin » (Bourdieu, 1980)[144], il vise à fonder la possibilité d'une science des pratiques échappant à l'alternative du finalisme et du mécanisme. Alors que, pour B. Latour, la pratique peut s'entendre comme rassemblant « les lieux,

[141] Vergnaud Gérard, « La théorie des champs conceptuels », *Recherche en Didactique des mathématiques*, 1990, 10-23, p. 133-170.
[142] Kant Emmanuel, *Critique de la raison pure*, Paris, Flammarion, [1781] , 676 p.
[143] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 2005, p. 2895.
[144] Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Ed. de minuit, 1980, 474 p.

les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les laboratoires les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies permettant à une activité quelconque de se dérouler », autrement dit « la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996)[145].

En Sciences de l'information et de la communication, et notamment chez E. Souchier**,** Y**.** Jeanneret, J. Le Marec (2003), il s'agit de « prendre en compte l'épaisseur sociale de la pratique en construction **»** pour intégrer la question des contextes et saisir la complexité de ce qui est étudié. Pour eux la signification et le dynamisme des pratiques sont fonction de leur contexte et se « saisissent comme des phénomènes de signification dans des lieux sociaux spécifiques »**.** Ils résultent de personnes qui assument à la fois des styles, des enjeux individuels et des engagements sociaux et professionnels qui les relient à des systèmes normés (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003)[146]. Ces pratiques sont imbriquées à la notion d'information - que ce soit au niveau des besoins, de la recherche, de la diffusion ou du traitement - avec lesquelles elle entretient des liens très étroits. Ceci est précisé par S.Chaudiron et M. Iahdjadène (2004)[147] qui les définissent comme « processus d'identification, de recherche et d'accès à l'information médiés par un dispositif technique ». Les pratiques informationnelles peuvent donc se décrire comme une manière concrète d'exercer une activité d'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment le résultat a été atteint. Ce sont des procédures, des manières de faire sur et avec l'information (recherche, évaluation, exploitation, traitement, stockage, diffusion) permettant à une activité, par exemple professionnelle, de se dérouler. Cependant, dans le domaine de l'information, l'imbrication entre usage et pratique rend les analyses particulièrement difficiles. C'est l'ensemble de ces comportements, habitudes et représentations qui constituent les pratiques informationnelles et l'usage des systèmes par les individus et leur façon de les utiliser.

[145] Latour Bruno, « Sur la pratique des théoriciens », In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de J.-M. Barbier, Paris, P.U.F., 1996, p. 131-146.
[146] Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves, Le Marec Joëlle, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2003, p. 17-43.
[147] Chaudiron Stéphane, Ihadjadène Madjid, « Evaluer les systèmes de recherche d'informations : nouveaux modèles de l'utilisateur », *Hermès*, 2004, n° 39, p. 170-178.

Par usage nous entendons « activité sociale, art de faire, manière de faire. C'est une activité que l'ancienneté ou la fréquence rend normale, courante dans une société donnée » (Le Coadic, 1997)[148]. Pour E. Souchier, Y. Jeanneret et J. Le Marec, l'usage est une notion complexe et hétérogène, en ce sens qu'il n'y a pas de vérité des usages, d'authenticité de terrain. « Parler d'usage, c'est évoquer à la fois du fonctionnel (comment on s'en sert ?) et du symbolique (qu'est-ce qui se joue ?) […] L'usage est un élément de la pratique culturelle, celui qui concerne les situations où les sujets sociaux sont confrontés à des dispositifs conçus par d'autres qu'eux » (Jeanneret, 2008)[149]. La notion d'usage a longtemps été associée au pôle récepteur opposé au pôle concepteur, s'est rapprochée ensuite d'une problématique des médiations pour s'orienter vers une analyse des pratiques, c'est à dire « partir de tout ce qui se fait dans les lieux de pratiques », pour envisager « d'anticiper les usages de ceux à qui ils s'adressent et d'inscrire des usages de ceux qui les ont produits », sans perdre de vue que l'on est souvent incapable de « canaliser l'activité réelle de l'usager qui ne fait jamais ce qu'a prévu le concepteur » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003)[150].

G. Losfeld rappelle que « l'étude des publics n'a touché le monde des bibliothèques qu'avec un certain retard, tant il est vrai que le modèle ancien du savoir réservé était vivace » (Losfeld, 1990)[151]. Pourtant l'étude des usages se centre aujourd'hui sur les besoins d'information des usagers et sur la meilleure façon de les satisfaire, sur leurs usages réels pour améliorer le système. Il existe en effet une « permanence de la question documentaire car l'information ne s'est pas affranchie des dimensions matérielles et sociales » (Jeanneret, 2000)[152]. Si l'organisation documentaire s'oriente vers les usagers, c'est parce que « besoin et usage de l'information sont liés et

[148] Le Coadic, Yves-François. *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p. (Collection 128 – information-documentation). 1997

[149] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des Savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ,* (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro), ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

[150] Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves, Le Marec Joëlle, *op. cit.* p. 17-43.

[151] Losfeld Gérard, « Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique », In Actes du Congrès INFORCOM 90 (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix), *La recherche en information- communication : l'avenir,* Aix en Provence, Université de Provence, 1990, p. 161-166.

[152] Jeanneret Yves, *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ,*. Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 134 p.

s'influencent mutuellement de façon complexe, ils vont déterminer le comportement de l'usager, mais c'est davantage l'usage des objets que l'usage des informations qui a jusqu'à présent été étudié, c'est-à-dire que c'est dans le rapport au système que les façons de faire sont abordées. Pourtant, l'usage ne se réduit pas à la technique » (Fabre, Senié-Demeurisse, 2011)[153]. Il s'agit de prendre en compte « l'homme qui est ici au cœur de l'investigation et non l'appareil. Ce parti pris suppose que l'on tienne le plus grand compte des contextes psychologiques, sociologiques, culturels, économiques, si l'on veut comprendre comment s'établit et se propage l'usage d'un appareil » (Perriault, 1989)[154].

[153] Fabre Isabelle, Senié-Demeurisse Josiane, « Usages et pratiques de l'information », In *Approches de l'information documentation : concepts fondateurs* , Toulouse, Cépadués, 2011, p. 231-252.
[154] Perriault Jacques, *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Paris, Flammarion, 1989, 253 p.

II-1 Le réseau conceptuel de « Savoir »

Le concept de Savoir est un concept complexe et polysémique utilisé et défini par de nombreuses disciplines de manière relativement différente. Il est souvent lié à celui d'apprentissage et en ce sens beaucoup travaillé en Sciences de l'éducation, en didactique des disciplines et en psychologie cognitive. Du côté des SIC, différents aspects du concept de Savoir sont étudiés. Le savoir est notamment envisagé en terme « d'organisation des savoirs » ce qui renvoie aux classifications et donc aux langages documentaires, à la mise à disposition des savoirs, à la question de leur accès mais aussi de leur stockage. Le savoir est également abordé dans sa distinction fondamentale d'avec la notion d'information et de connaissance. Cette distinction est centrale puisqu'elle permet de percevoir comment l'information se définit au sein des SIC et renvoie donc aux paradigmes mobilisés. Le concept de Savoir en SIC est donc lié aux concepts d'information, à celui de connaissance et à celui de langage documentaire.

Pour définir le réseau conceptuel de Savoir en SIC, à partir de nos travaux et en dessinant quelques prolongements, nous aborderons d'abord une définition générale de la notion de savoir, nous la distinguerons de celle d'information, pour poser ensuite celle de connaissance. Nous verrons ensuite au travers d'une approche typologique des savoirs ce que le réseau conceptuel mobilise comme invariants épistémologiques. L'organisation des savoirs qui renvoie à « langage documentaire » est traité au chapitre Dispositif.

2-1-1 Définition de « Savoir »

Le terme de savoir vient du latin *sapere*, qui désigne « avoir de l'intelligence, du jugement… connaître, comprendre ». Au sens général il signifie « avoir la connaissance » (Rey, 1995)[155]. La connaissance réalise l'idée accomplie du savoir, elle signifie dans le sens commun « être compétent en » (Rey, 1995)[156]. Tandis que dans un sens plus philosophique, Foucault l'a défini comme « cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu, on peut l'appeler savoir » (Foucault, 1975)[157] ou comme le résume Deleuze le savoir est « l'agencement de ce qu'une époque peut dire (les énoncés) et voir (ses évidences) » (Deleuze, 1986)[158].

La formulation du savoir inhérent aux activités reste difficile et la pluralité de dimensions en jeu dans l'activité en complexifie l'appréhension. J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi chercheurs en Sciences de l'éducation, proposent deux acceptions de la notion de savoir, celle qui l'assimile à un stock de connaissances (définie en partie ainsi en SIC) ou bien celle qui l'assimile à un processus, c'est à dire qui s'appuie sur les rapports avec le psychisme, sur la compréhension des apprentissages de ce savoir, sur son appropriation. Ils considèrent ainsi que tout savoir implique un sujet connaissant, qu'il est un acte et non une essence et qu'en ce sens il nécessite une activité cognitive. Pour eux, le rapport au savoir c'est le rapport au désir de savoir. Le rapport au savoir fait donc référence au sujet désirant (avec ses processus conscients et inconscients) et c'est ce désir qui est moteur d'acquisition de nouveaux savoirs. Etudier le rapport aux savoirs c'est étudier les pratiques de savoir en situation, les pratiques de savoir selon les conditions sociales, les façons de dire, les façons de faire pour penser et agir (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996)[159]. C'est donc la dimension d'appropriation, de transformation accomplie par le sujet qui est au cœur de cette conception clinique du savoir. Cette analyse est différente, à notre sens, de celle

[155] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 1025.
[156] Rey Alain,1995. O*p. cit.*
[157] Foucault Michel, *L'archéologie du Savoir*, Paris, Gallimard, 1975, 275 p.
[158] Deleuze Guy, *Le Monde*, 5 juin 1986, p. 13.
[159] Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, 356 p.

des Sciences de l'information et de la communication qui ont distingué et posé en « précurseur » clairement les notions de savoir et de connaissance, positionnant l'appropriation individuelle dans la démarche de construction de connaissances et non pas au niveau du savoir.

Nous avons par ailleurs convoqué les travaux autour de la notion du « rapport au savoir » qui se situent dans plusieurs champs de recherche. Dans le champ de la sociologie, le rapport au savoir peut être analysé sous l'angle du rapport à la culture, où la transmission du capital culturel a une place prépondérante et renvoie à la détermination issue des différences sociales et familiales (Bourdieu, 1979)[160]. P. Bourdieu met ainsi en avant le rôle prépondérant des pratiques collectives et institutionnelles relevant d'un capital culturel qui replace la transmission des savoirs dans un déterminisme social.

L'approche anthropologique du rapport au savoir considère le savoir en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale, c'est l'interaction entre le social et l'individuel qui est mis en avant dans la construction du rapport au savoir. Le rapport au savoir devient «une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoir » (Charlot, 1997)[161]. B. Charlot propose une théorie du rapport au savoir, théorie sociologique du sujet, qui ne peut « entrer en dialogue qu'avec une psychologie qui pose comme principe que tout rapport à soi passe par le rapport à l'autre ». B. Charlot définit le rapport au savoir par « l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir » (Charlot, 2000)[162]. Son approche est plus centrée sur les processus d'apprentissage que sur la mobilisation du savoir dans l'action. Si le rapport au savoir apparaît comme un processus où les significations en jeu sont empreintes de subjectivité et de réflexivité, la part des contraintes sociales et institutionnelles marque l'élaboration du sens, c'est à dire que le rapport au savoir ne s'élabore pas hors des processus d'intériorisation et de socialisation. Il s'agit d'appréhender ce rapport avec les contenus de savoir, leurs modes d'appropriation et leur extériorité culturelle et institutionnelle.

[160] Bourdieu Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, 680 p.
[161] Charlot Bernard, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Ed. Economica, 1997, p.
[162] Charlot Bernard, « La problématique du rapport au savoir », In A. Chabchoub (Ed.), *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*, Tunis, Publications de l'Association tunisienne des recherches didactiques, 2000, p. 117-131.

On retrouve donc au contraire de l'approche clinique du savoir, une dimension sociale que B. Charlot propose en insistant sur le fait que « le savoir est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission » (Charlot, 1997)[163].

Dans le champ de la recherche en didactique, Y. Chevallard et M.A. Joshua développent les notions de rapports institutionnels et personnels aux savoirs. Le rapport au savoir n'est jamais envisagé comme allant de soi. Il nécessite une étude de la part du formé. Il existe, pour eux, deux grands types de rapports au savoir : des rapports individuels pour chaque individu et des rapports institutionnels pour chaque institution. « Apprendre un objet de savoir pour un individu revient donc à rendre conforme son rapport personnel avec cet objet au rapport institutionnel » (Chevallard, Joshua 1991)[164].

On peut se demander si ce concept de rapport au savoir peut apporter un éclairage dans l'analyse du rapport au savoir des professionnels. La potentialité de rapports différents suivant les différents types de savoirs pourrait permettre une analyse féconde. Nous proposons dans la partie typologie des savoirs, d'aborder, d'une part, la question des savoirs savants en la situant dans une approche épistémologique, d'autre part, de traiter du rapport aux savoirs professionnels au travers de l'approche d'une épistémologie professionnelle et enfin nous envisagerons les rapports aux savoirs à enseigner, en tant qu'épistémologie scolaire.

Les cadres théoriques qui sont proposés par ces différents champs montrent des différences de conception entre, d'une part, le savoir considéré comme un ensemble de connaissances socialement stabilisées et objectivées et qui constitue en quelque sorte la science à un moment donné et, d'autre part, celle qui concerne principalement le rapport au savoir dans le sens de rapport à « l'apprendre » des formés ou encore la

[163] Charlot Bernard, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Ed. Economica, 1997, 111 p.
[164] Chevallard Yves, Johsua Marie-Alberte, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991, 240 p.

vision plus sociologique qui l'assimile à un capital culturel et à un certain déterminisme social. Du point de vue des Sciences de l'information et de la communication le savoir est un ensemble structuré de connaissances durables, reconnues socialement, qui s'enrichit cumulativement et qui présente une certaine stabilité par la possibilité d'utilisation à des moments différents. C'est précisément ces caractéristiques qui d'une part permettent de le différencier de la connaissance et des processus d'appropriation des informations qui en permettent la construction. Par ailleurs, ces caractéristiques montrent dans leur définition même le rôle que la documentation peut jouer tant dans la gestion du savoir, que dans le traitement de l'information ou encore dans la participation à la construction des connaissances, « le savoir et le sens ne sont jamais simplement donnés mais ils sont élaborés » (Jeanneret, 2008)[165]. Poser que le savoir se différencie de la connaissance et de l'information participe ainsi à une meilleure analyse de ces processus et c'est dans cette définition que nous nous situons. Nous défendons donc cette position épistémologique et nos travaux s'appuieront sur ce postulat et chercheront à participer à son étayage.

2-1-2 Information

Le terme information provient du latin *informare* qui signifie donner une forme. Si nous en restions à cette définition étymologique nous pourrions, comme le suggère R. Escarpit, décrire l'information puisque « ce qui a une forme est ce qui peut être décrit et qui est assez stable pour que la description soit suffisamment durable. En un mot un objet « informé » serait un objet entièrement connu et prévisible, qui aurait perdu toute son entropie » (Escarpit, 1991)[166]. Or l'information ne peut pas se décrire simplement et R. Escarpit lui-même nous invite à approfondir cette notion en faisant un détour par les différentes théories de l'information et de la communication.

[165] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI, Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

[166] Escarpit Robert, *L'Information et la communication : théorie générale*, Paris, Hachette éducation, 1991 [1976], 221 p.

La théorie de l'information vient de la cybernétique où « l'information désigne une donnée développée par un système afin de régler son comportement » (Atallah, 1991)[167]. Shannon (1948) a développé la théorie mathématique de l'information où l'information est un signal univoque finalisé, qui a une seule fonction et un seul but. La théorie de l'information est donc une théorie de l'efficacité ou de la maximisation de l'information à l'intérieur d'un système. Pour E. Shannon tout système de communication se compose de cinq éléments : une source d'informations qui produit un message, un émetteur qui décompose, code, transmet le message, un canal par lequel le message est acheminé, un récepteur qui reçoit, décode, recompose le message, un destinataire qui est la personne à laquelle le message est destiné. E. Shannon ne s'intéresse pas au sens du message mais seulement à l'efficacité de la transmission (Atallah, 1991)[168].

L'information est définie par A. Rey dans son dictionnaire historique de la langue française dans le sens aujourd'hui le plus usuel : « information que l'on porte à la connaissance d'un public (…) élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux » (Rey, 1995)[169]. P. Bully (1969)[170] donne, quant à lui, une définition qui pourrait préciser la précédente en défendant que l'information apparaît comme un renseignement susceptible de modifier par l'élément qu'il ajoute à la masse de nos connaissances sinon notre conception du monde, du moins notre comportement. Pour lui, la théorie de l'information suppose un processus en trois temps : l'émission et le codage, la transmission et la réception accompagnée du décodage, ce qui nécessite un code commun. Autrement dit, il affirme que l'information ne peut être considérée hors de la communication, mais il convient alors de distinguer, comme l'a affirmé R. Escarpit les termes de communication et d'information : « la communication était le transport d'une entité mesurable appelée arbitrairement information. Il est possible maintenant de dire que la communication est un acte et que

[167] Atallah Paul, *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1991, 318 p.
[168] Atallah Paul, 1991. *Op. cit.*
[169] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 1025.
[170] Bully Philippe, « La théorie de l'information vingt ans après », *Communication et langages*, mars 1969, n° 1, p. 27-32.

l'information est son produit » (Escarpit, 1976)[171]. Il désigne l'acte de communication comme un combat livré contre les contraintes de l'espace et du temps… soit pour informer… soit pour s'informer. Cette notion est reprise dans le *dictionnaire encyclopédique de l'information et de la communication* qui apporte les précisions suivantes : « l'information est une donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le processus de communication. L'information est un flux, c'est à dire un processus, là où la connaissance et le savoir sont assimilés à un stock, à du capital qui résulte de ce flux d'informations » (Lamizet, Silem, 1997)[172].

Lorsque J. Meyriat (1983) affirme que le concept d'information n'est pas isolable de celui de communication, suivant en cela R. Escarpit, il précise que l'information n'est le contenu de la communication qu'à partir du moment où les acteurs lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible. L'information est alors considérée comme l'aspect cognitif du contenu de la communication. J. Meyriat donne la définition suivante de l'information en intégrant le processus de communication : « L'information est une connaissance communiquée ou communicable, en d'autres termes le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (Meyriat, 1983)[173]. Il postule ainsi que « l'information est le contenu de la communication à partir du moment où les acteurs de celle-ci lui reconnaissent un sens, lui attribuent une forme mentale, intelligible » (Meyriat, 1983)[174].

L'information est tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle mais dès que le contenu s'extériorise entre différentes personnes, il le fait à travers une forme, un médium, une réalité matérielle qui constitue un moyen de transfert, ce qui autorise à avancer la notion de « relativité de l'information à une situation » (Quéré, 2000)[175]. Ainsi nous pouvons noter avec S. Griveaud et M.C. Guillaume que l'évolution sémantique du terme information s'est opérée dans le sens d'information équivalant à

[171] Escarpit Robert, *L'Information et la communication : théorie générale*, Paris, Hachette éducation, 1991 [1976], 221 p.
[172] Lamizet Bernard, Silem Ahmed, D*ictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses Marketing, 1997, p. 297.
[173] Meyriat Jean, « De la science de l'information aux métiers de l'information », *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 65-74.
[174] Meyriat Jean, *op. cit.*, p. 65-74.
[175] Quéré Louis, « Au juste, qu'est-ce que l'information ? », *Réseaux*, mai 2000, n° 100, p. 333-357.

s'informer (soi) puis informer (vers une personne, un public) et enfin vers l'information « contenu » (Griveaud, Guillaume, 1983)[176].

Pour J. Meyriat « l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite » (Meyriat, 1985)[177]. L'information n'est donc pas une donnée pré-construite ni une ressource transmise par un canal, elle est une connaissance construite et circulante dans des processus de communication, elle est utile, plus ou moins spécialisée et plus ou moins durable. Elle est inscrite sur un support, ce qui lui permet d'être véhiculée en s'affranchissant du temps et de l'espace. Comme le précise J. Meyriat, elle est activée à réception, c'est à dire lorsqu'un usager la reçoit et se l'approprie en vue d'agir, de prendre une décision ou de l'assimiler à ses connaissances antérieures, il augmente ainsi son propre stock de connaissances. Il précise qu'une information est utile si elle permet d'agir physiquement ou intellectuellement c'est à dire qu'elle apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision. Il oppose « l'information de renseignement » d'utilité immédiate, et « l'information d'utilité durable » qu'il définit comme la connaissance reçue qui « vient s'ajouter à d'autres qui avaient été conservées et dont l'ensemble structuré constitue un savoir qui s'enrichit cumulativement » (Meyriat, 1981)[178].

Une information a une valeur communicationnelle et ne devient connaissance que lorsqu'elle est activée par celui qui la reçoit dans l'échange, qui l'intègre et l'assimile à son propre capital de connaissances et constitue *in fine* un savoir construit et modélisé. A l'inverse, c'est parce qu'une personne possède une connaissance qu'elle pourra transmettre une information. L'information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect et la connaissance va, soit précéder la transmission d'informations, soit être postérieure à la réception d'informations. « Le rôle du sujet est essentiel. En effet il n'y a pas d'information en soi. Le lien étroit entre information et connaissance

[176] Griveaud S., Guillaume M.-C., « Etude sémantique quantitative des termes information, communication », S*chéma et schématisation*, 1983, n° 19, p. 21-32.
[177] Meyriat Jean, « Information vs communication ? », *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Laulan, Paris, RETZ-CNRS, 1985, p. 63-89.
[178] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.

est perceptible à partir de l'activité de mise en forme que le passage de l'une à l'autre suppose. R. Capurro et B. Hjørland[179], considèrent qu'il existe deux contextes de base dans lesquels l'information est utilisée, la communication de la connaissance (*act of communicating knowledge*) et la formation de l'esprit (*act of molding the mind*) (Capurro, Hjørland, 2003)[180]. On pourrait traduire la première par « informer » et la deuxième par « être informé ». Ainsi, le concept renvoie à ses productions objectivées dans les documents ou au processus cognitif humain (Capurro, 2007) » (Senié-Demeurisse, Couzinet, 2011)[181].

La dynamique de la connaissance s'appuie sur l'information en circulation, l'information est alors conçue comme « un flux de messages qui augmentent la connaissance ; la restructurant et la modifiant, une matière première qui génère de la connaissance » (Baumard, 1996)[182].

Dans nos travaux, l'information est considérée à la fois comme un processus contribuant à la construction des connaissances et comme un contenu cognitif situé dans un processus de communication où le récepteur a un rôle primordial d'activation, d'interprétation et d'appropriation.

2-1-3 Connaissance

Dans les recherches françaises en Sciences de l'information et de la communication, information, comme nous l'avons précisé plus haut, savoir et connaissance ne sont pas synonymes. La connaissance est propre à l'individu, elle se construit à partir de l'information et se transmet par l'information.

[179] École royale de bibliothéconomie et science de l'information de Copenhague (Danemark)
[180] Capurro Rafael, Hjørland Birger, "The concept of information", *Annual Review of Information Science and Technology*, 2003, Vol. 37, Issue 1, p. 343-411.
[181] Senié-Demeurisse Josiane, Couzinet Viviane, « Information », In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès,. Toulouse, Cépadues, 2001, p. 20-35.
[182] Baumard Philippe, *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*, Paris, Masson, 1996, p. 7-21.

Le savoir est la somme des connaissances socialement reconnues, il constitue un tout objectivé. « Toute connaissance ne peut que prendre appui sur ce qui a été fait ou dit auparavant, qu'on l'intègre ou qu'on le rejette (…) toute connaissance, par le fait même qu'elle prend appui sur la prise en compte de « documents » antérieurs, leur lecture et leur exploitation, sont individualisés » (Losfeld, 1990)[183]. La connaissance revêt donc un caractère personnel et subjectif, alors que le savoir est un ensemble d'éléments constitutifs d'une science». A partir du moment où le savoir est objectivé il pourra à son tour se transformer partiellement en informations échangeables.

J. Meyriat avait aussi insisté aussi sur cette liaison essentielle entre information, connaissance et savoir. « L'utilité d'une information est (en revanche) durable lorsqu'elle constitue un élément du savoir que possède et enrichit constamment tout homme « savant ». Par savoir il faut entendre un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables, c'est à dire qui restent valables et utilisables dans des cas semblables à des moments différents. La possession d'un savoir met donc en mesure de résoudre des problèmes, de répondre aux situations dans lesquelles on se trouve ; elle donne prise sur la réalité » (Meyriat, 1981)[184].

Y. Jeanneret souligne la confusion terminologique, la mise en équivalence trop rapide, il propose une définition de ces trois notions ainsi déclinée : « nous pouvons employer le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui (…) celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes ; et celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société (…) ces notions se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre » (Jeanneret, 2000)[185].

[183] Losfeld Gérard, « Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique », In Actes du Congrès INFORCOM 90 (Société française des Sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix), *La recherche en information- communication : l'avenir,* Aix en Provence, Université de Provence, 1990, p. 161-166.

[184] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.

[185] Jeanneret Yves, *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ,*. Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 134 p.

L'acquisition des systèmes des concepts scientifiques, au sens développé par Vygotsky, sont des outils culturels porteur de messages profonds qui, s'ils sont assimilés, peuvent changer les modes de pensées des sujets (Ivic, 1994)[186]. Une des propriétés essentielles des concepts scientifiques consiste en leur organisation en systèmes hiérarchisés ou en réseaux. En intériorisant une telle structure, l'acteur va amplifier les possibilités de sa pensée au travers d'un ensemble d'opérations intellectuelles. Cette structuration a des avantages évidents comparés aux pratiques fondées sur des expériences. L'acquisition de systèmes de connaissances fondées sur un degré de généralisation, l'interdépendance des concepts dans un réseau rendent possible le passage d'un concept à l'autre, et simplifient l'exécution des opérations intellectuelles.

Si différencier information, connaissance et savoir peut paraître évident pour certains auteurs français, dans le monde anglo-saxon un seul terme regroupe connaissances et savoir celui de *knowledge*. Il paraît cependant possible de noter une différenciation faite entre information, *explicit knowledge* et *tacit knowledge* (Nonaka, Von Krogh 2009)[187] qui peut rejoindre la différenciation des termes en français. Notons que cette approche proposée notamment par Nonaka, professeure émérite en « business administration », est issue des sciences de gestion, mais elle a influencé le courant de *l'information science* et particulièrement celle du *knowledge management* développée dans le monde de l'entreprise. Cette conception, outre le fait de permettre de noter comment les anglo saxons envisagent la distinction « information » et « connaissance », permet également d'envisager les processus de transformation entre ces deux notions et ceci dans un contexte social, c'est par exemple le cas de la création ou conversion de la connaissance organisationnelle. Cet aspect nous a intéressée et nous avons montré dans des travaux récents (Gardiès, Marcel, 2012 à paraître)[188] comment les Sciences de l'information et

[186] Ivic Ivan, « Lev S. Vygotsky (1896-1934) », *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 1994 (91/92), Vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820.

[187] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, "Tacit Knowledge and Knowledge conversion : Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory", *Organization science*, may-june 2009, Vol. 20, n° 3, p. 635-652.

[188] Gardiès Cécile, Marcel Jean-François, "On the Praxeological Dimension of Organizational Knowledge Conversion : The Example of a "Professionalization Year" for Trainee Teachers in French Agricultural Education", *International Journal of information technology management*, Special issue 2012 (Sous presse).

de la communication françaises peuvent dialoguer avec les chercheurs du domaine du *knowledge management*.

Les chercheurs du domaine du *knowledge management* ont actuellement mis au jour des questions non prises en compte jusque là dans la description des modèles dominants, notamment la nature des connaissances et leur rôle dans des entités sociales. Les chercheurs de ce champ ont souligné la nécessité de faire appel à d'autres approches scientifiques pour, à la fois, mieux définir la connaissance (approche plus philosophique), approcher son rôle social (approche sociologique) et expliquer les motivations et les modèles d'interactions humaines (approche psychologique). Ils ont pointé le fait que la conversion ou la création de la connaissance dans une communauté (entité sociale) puisse s'approcher en distinguant la connaissance tacite de la connaissance explicite.

Les intersections de la connaissance avec les pratiques sociales sont nécessaires notamment dans le processus de création de la connaissance organisationnelle. Les acteurs valident en effet leur connaissance tacite au travers des interactions sociales. « *Organizational knowledge creation means that subjective tacit knowledge held by an individual is externalized into objective explicit knowledge to be shared and synthetised* » (Nonaka, Peltorkopi, 2006)[189]. Ces processus restent donc particulièrement intéressants à étudier dans leur complexité pour établir les liens entre la création de cette connaissance organisationnelle et les pratiques sociales afin d'éclairer la formation des acteurs et leur professionnalisation. La connaissance organisationnelle peut se définir comme une somme de connaissances mises en commun sur lesquelles les acteurs pourront avoir une approche signifiante prenant sens dans son application, c'est à dire inscrite dans une dynamique d'utilisation, de transmission et d'appropriation.

La création de la connaissance organisationnelle est un processus qui s'appuie sur la volonté des acteurs de trouver du sens dans l'information présente et s'appuie donc sur la communication du sens. Des instruments de gestion de la connaissance organisationnelle peuvent permettre de réguler et de gérer les modes de relation entre

[189] Nonaka Ikujiro, Peltokorpi Vesa, "Objectivity and Subjectivity in Knowledge Management : a review of 20 top articles", *Knowledge and process management*, 2006, Vol. 13, n° 2, p. 73-82.

acteurs dans un environnement donné où la connaissance trouve sa raison d'être, elle répond à des exigences économiques (par exemple répondre à des impératifs, achever une tâche, prendre en charge une nouvelle tâche) mais aussi psychologique (par exemple gérer l'incertain ou le changement).

Cependant la création ou la conversion de la connaissance organisationnelle, en s'appuyant sur une mise en commun des connaissances individuelles (on pourrait dire une socialisation de la connaissance), suppose de comprendre quelle est la nature des connaissances en jeu de manière à approcher ces processus. Ces derniers ont été analysés à partir de trois axes, deux couramment développés dans le champ et un troisième que nous avons précisé à partir de nos résultats (Gardiès, Marcel, 2012)[190]. Le premier axe concerne la dimension épistémologique, c'est à dire la nature des connaissances en circulation et leurs appropriations par les acteurs. Le deuxième axe est la dimension ontologique, dimension sociale de partage et de construction de connaissances, dimension de la création et de la transformation de la connaissance organisationnelle par le sujet. Et enfin le troisième axe est la dimension praxéologique en tant qu'action des individus autour de la connaissance partagée.

Le modèle de création de la connaissance organisationnelle développé par Nonaka (1994)[191] se concentre en premier lieu sur l'acception de l'information dans son aspect sémantique c'est à dire « *that it contains new meaning* » ; Il part également du postulat de l'importance de la connaissance et de son management au sein d'une organisation sociale. Il distingue une dimension ontologique, c'est à dire plusieurs niveaux de l'interaction sociale, en effet aucune organisation ne peut produire de la connaissance sans l'individu, la création de la connaissance organisationnelle peut être entendue au sens de l'amplification des connaissances personnelles mises en réseau, partagées. Il met en évidence trois facteurs de base qui induisent l'engagement individuel dans une organisation : intention, autonomie, fluctuation de l'environnement. L'intention signifie

[190] Gardiès Cécile, Marcel Jean-François, "On the Praxeological Dimension of Organizational Knowledge Conversion : The Example of a "Professionalization Year" for Trainee Teachers in French Agricultural Education", *International Journal of information technology management*, Special issue 2012, (Sous presse).

[191] Nonaka Ikujiro, « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization science*, febr. 1994, Vol. 5, n° 1, p. 14-37.

la manière dont l'individu approche le monde et essaie de faire sens et de s'adapter avec son environnement (concept orienté action). Sans intention il n'est pas possible d'évaluer l'information. Le principe d'autonomie peut être appliqué à l'individu, au groupe et aux différents niveaux de l'organisation séparément ou ensemble. Chaque individu a sa personnalité et si l'organisation autorise les comportements autonomes cela motive pour acquérir de nouvelles connaissances, l'autonomie donne une liberté individuelle pour s'approprier la connaissance. La fluctuation met l'accent sur l'importance de l'interaction entre le sujet et l'environnement.

Le modèle de la spirale de la connaissance permet de rassembler la dimension ontologique décrite plus haut avec la dimension épistémologique en identifiant quatre motifs d'interactions entre la connaissance tacite et la connaissance explicite. Ces motifs représentent la manière dont une connaissance existante peut être transformée en une nouvelle connaissance. Les interactions sociales entre individus fournissent la dimension ontologique de l'accroissement de la connaissance. Ces quatre modes de transformation de la connaissance sont :

- de la connaissance tacite à la connaissance tacite (expérience, imitation, mentor, socialisation),
- de la connaissance explicite à la connaissance explicite (échanges, catégorisation, reconfiguration de l'information, combinaison),
- de la connaissance tacite à la connaissance explicite (complémentarité des connaissances, expansion de la connaissance au travers des interactions, externalisation),
- de la connaissance explicite à la connaissance tacite (action, apprentissage, enseignement, internationalisation).

« La cohérence et la consistance de la connaissance organisationnelle résident dans les dynamiques de sa transformation... Ainsi des éléments explicites et partagés de connaissance peuvent « se cristalliser » progressivement autour de l 'émergence tacite de besoins collectifs » (Baumard, 1996)[192]. Les processus de création de la connaissance organisationnelle ne sont jamais « finis » il s'agit de processus circulaires qui d'ailleurs ne sont pas limités à l'organisation mais incluent beaucoup d'interfaces avec

[192] Baumard Philippe, *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*, Paris, Masson, 1996, p. 7-21.

l'environnement (Nonaka, 1994)[193]. Ce modèle, même s'il paraît toujours pertinent pour approcher les processus de création ou de transformation de la connaissance organisationnelle et par-là même comprendre la construction des connaissances au sein d'une organisation, s'est enrichi d'autres éléments au fur et à mesure de l'avancée des recherches.

I. Nonaka et V. Peltokorpi (2006)[194], citant différents auteurs, parlent d'une différence entre « *knowledge that* » et « *knowledge how* » (*practical knowledge*) et mettent en avant les liens entre ces différentes catégorisations par exemple en faisant un rapprochement entre la connaissance tacite difficile à articuler, à transmettre avec le « *know-how* » et la connaissance explicite relativement facile à articuler et codifier liée à la connaissance déclarative, ces catégories montrent d'après eux que la connaissance a, à la fois, des dimensions objectives et des dimensions subjectives non exclusives mais complémentaires.

La connaissance tacite relève des capacités, de l'intuition de règles et savoir-faire implicites, subjectifs qui diffèrent de la connaissance explicite qui a un caractère universel, objectivé. « *the concept of tacit knowledge is a corner store in organizational knowledge creation theory and covers knowledge that is unarticuled and tied to the senses, movement skills, physical experiences, intuition, or implicit rules of thumb [...] Tacit knowledge differs from « explicit knowledge » that is uttered and captured in drawings and writing is explicit. Explicit knowledge has a universal character* » (Nonaka, Von Krogh, 2009).[195]

La différence entre connaissance tacite et connaissance explicite rejoint à notre sens en partie la différenciation française entre connaissance et savoir, ce qui n'exclut pas la complémentarité entre les deux, voire leur positionnement sur un *continuum*, « *the concept of knowledge conversion explains how tacit and explicit knowledge interact*

[193] Nonaka Ikujiro, « A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization science*, febr. 1994, Vol. 5, n° 1, p. 14-37.
[194] Nonaka Ikujiro, Peltokorpi Vesa, "Objectivity and Subjectivity in Knowledge Management : a review of 20 top articles", *Knowledge and process management*, 2006, Vol. 13, n° 2, p. 73-82.
[195] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, "Tacit Knowledge and Knowledge Conversion : Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory", *Organization science*, may-june 2009, Vol. 20, n° 3, p. 635-652.

along a continuum » (Nonaka, Von Krogh, 2009)[196]. L'explicitation d'une connaissance personnelle pour la partager devient ainsi une information transmise qui permet la diffusion de cette connaissance et l'appropriation par autrui, donc la constitution d'une nouvelle connaissance. « *Knowledge tied to the senses, tactile experiences, movement skills, intuition, unarticuled mental models, or implicit rules of thumb is « tacit ». Tacit knowledge is rooted in action, procedures, routines, commitments, ideals, values, and emotions. Tacit hnowledge can be accessible through consciousness if it leans towards the explicit side of continuum […] the notion of continuum refers to knowledge ranging from tacit to explicit and vice versa. By incorporating « tacit knowledge » organizational knowledge creation theory overcame mainstream theory's tendency to equate knowledge with information* » (Nonaka, Von Krogh, 2009)[197]

La connaissance tacite pour être partagée est transformée en connaissance explicite ce qui n'implique pas automatiquement une connaissance collective car « il peut très bien y avoir une connaissance collective sans qu'il y ait un quelconque mécanisme unilatéral de cognition, d'interprétation et d'attribution de sens. C'est la différence entre connaissance collective et cognition collective. Le fait qu'il existe une connaissance collective ne présuppose pas une homogénéité de cette connaissance. Elle peut être tout à fait hétérogène, mais appartenir tout de même à la communauté » (Baumard, 1996)[198].

Toute connaissance, bien que revêtant un caractère personnel, est ancrée dans un contexte social et un temps spécifique, en ce sens on peut dire qu'elle est en partie socialement construite. Elle contribue à la performance individuelle mais aussi collective, on peut parler de connaissance organisationnelle qui se crée dans un processus et qui implique un management particulier. « *Organizational knowledge creation is the process of making available and amplifying knowledge created by individuals as well as crystallizing and connecting it to an organization's knowledge*

[196] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, "Tacit Knowledge and Knowledge Conversion : Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory", *Organization science*, may-june 2009, Vol. 20, n° 3, p. 635-652.
[197] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, 2009. O*p. cit.*
[198] Baumard Philippe, *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*, Paris, Masson, 1996, p. 7-21.

system » (Nonaka, Von Krogh, 2009)[199]. En effet, comme l'ont souligné I. Nonaka et V. Peltokorpi les acteurs valident leur connaissance tacite au travers des interactions sociales, la connaissance subjective est ainsi objectivée et peut être partagée. La connaissance organisationnelle peut alors être considérée comme une synthèse entre subjectivité et objectivité. *« to complement the knowledge-based view of the firm and the theory of dynamic capabilities by explaining the dynamic processes of organizational knowledge creation[...]two premises were important in this effort : tacit and explicit knowledge can be conceptually distinguished along a continuum, and knowledge conversion explains the interaction between tacit and explicit knowledge* » (Nonaka, Von Krogh, 2009).[200]

Le partage d'informations dans une organisation peut permettre de transcender les connaissances autant que celles acquises dans des pratiques sociales. C'est l'interaction entre acteurs qui est ici au centre du processus et qui rejoint la conception de l'information en circulation vue comme « le contenu cognitif d'une communication réalisée ou possible » (Meyriat, 1983)[201], c'est à dire qu'une information au sein de l'organisation ne prendra sens que dans son partage (impliquant une pratique sociale) et dans son activation à réception, qui enclenchera un processus de signification et donc de construction de connaissance pour l'individu. Cependant il ne faut pas négliger les structures supportant la création et la transformation de la connaissance organisationnelle, aussi nous emploierons le terme de « dispositifs » pour les qualifier car ils ne sont pas « simplement un système technique et un outil au service d'un projet (…) mais constituent le point de départ de nouvelles formes d'organisation collective » (Hert, 1999)[202].

Les processus informationnels impliquent donc une construction personnelle qui fabrique du sens. On parle alors de processus de signification, c'est à dire d'un sens normalisé, détaché de son contexte, qui est rendu stable et donc communicable. Il peut

[199] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, "Tacit Knowledge and Knowledge Conversion : Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory", *Organization science*, may-june 2009, Vol. 20, n° 3, p. 635-652.
[200] Nonaka Ikujiro, Von Krogh Georg, 2009. O*p. cit.*
[201] Meyriat Jean, « De la science de l'information aux métiers de l'information », *Schéma et schématisation*, 1983, n° 19, p. 65-74.
[202] Hert Philippe, « Internet comme dispositif hétérotopique », *Hermès*, 1999, n° 25, p. 93-110.

se transformer en objet social et peut donc circuler. La signification est donc le résultat d'un processus de normalisation, de légitimation et offre des objets de sens partageables.

2-1-4 Typologie des savoirs

Mais aborder la question des savoirs c'est aussi les distinguer pour mieux cerner leurs caractéristiques, par exemple au travers de différents types. Même si la typologie n'est qu'une classification, au sens le plus général de ce terme, qui comporte des avantages pour la compréhension, elle amène aussi des limites et des difficultés particulières. En effet une typologie est une démarche, souvent scientifique mais fondée sur une étude, consistant à définir un certain nombre de caractéristiques afin de faciliter l'analyse, la classification et l'étude de réalités complexes. Par extension, le terme typologie peut désigner la liste des types propres à un domaine d'étude. Le type est un système d'organisation des formes, une sorte de schéma spatial et mental véhiculé par une culture. Il existe une diversité des formes à partir d'un même type, il s'agit donc de reconnaître les filiations derrière les dissemblances.

La typologie est considérée ici non comme un catalogue de modèles mais comme un système d'options combinables ayant un intérêt pour l'analyse. En effet, « les littéraires ont bien montré que toutes les typologies achoppent, parce que le genre est une catégorie interprétative à caractère historique et social. Son opérativité, d'ailleurs réelle, porte sur les cadres interprétatifs et non sur les formes concrètes des objets » (Jeanneret, 2008)[203].

Certains auteurs en distinguant les savoirs théoriques et les savoirs d'action nous proposent une partition susceptible de favoriser la compréhension de la mobilisation des savoirs dans l'action. A l'origine c'est J. Piaget[204] qui définit le savoir comme n'étant pas donné d'emblée mais élaboré progressivement en différents stades par l'enfant via

[203] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[204] Piaget Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1936, 429 p.

l'exercice de ses actions sur le monde. Ce qui tendrait à indiquer que les savoirs d'action sont à la source des savoirs théoriques par un procédé d'abstraction. L'abstraction réfléchissante produisant alors des savoirs sur l'action. Mais si les savoirs théoriques concernent l'organisation d'un ensemble de connaissances établies dans des disciplines scientifiques et la maîtrise de raisonnements logiques permettant la résolution de problèmes, ils ont une visée d'abstraction et de compréhension, alors que les savoirs d'action se définissent comme des savoir-faire, des routines cherchant à améliorer l'action elle-même mais également potentiellement producteurs d'abstraction et de généralisation.

2-1-4-1 Les savoirs savants ou savoirs de référence : approche épistémologique

L'épistémologie des sciences, en tant qu'attention sur la connaissance, renvoie selon J.L. Le Moigne[205], à trois grandes questions : celle de la définition même de la connaissance, celle de la manière dont elle est constituée ou engendrée et enfin la façon dont on apprécie sa valeur ou sa validité.

La science, est un corpus de connaissances constitué par des hommes ou des femmes, c'est une manière d'aborder et de comprendre le monde. Elle met en évidence un certain nombre de principes, d'explications de phénomènes, mais ne suffit pas pour maîtriser parfaitement l'action. Cette marge représente précisément la différence entre la connaissance technique et la connaissance de type scientifique. La science peut se définir comme « tout corps de savoirs ayant un degré suffisant d'unité et de généralité et susceptible de consensus au sein d'une communauté qui s'y consacre » (Develay, 1995)[206]. Elle se caractérise par l'existence d'une axiomatique, d'une normativité théorique (patrimoine de théories et d'auteurs) et institutionnelle, par un ensemble de cartes mentales, de taxinomies, de rhétoriques partagées, c'est à dire des manières de voir et de se situer dans une discipline par rapport à d'autres. La nature des questions, la

[205] Le Moigne Jean-Louis, *Les épistémologies constructivistes*, Paris, P.U.F., 1994, 158 p.
[206] Develay Michel, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, 355 p.

manière d'y répondre et les interrogations qui découlent des résultats en constituent sa spécificité.

Le XXe siècle a connu plusieurs philosophes et scientifiques qui ont voulu définir avec précision ce qu'est la science et comment elle évolue. C'est ainsi qu'est née l'épistémologie. L'épistémologie est donc l'étude de la manière dont on connaît, qui parle, au nom de quoi, dans quel contexte. P. Bourdieu définit l'épistémologie par la nécessité de savoir ce que l'on fait quand on fait de la science, ce qui suppose que l'on sache comment ont été construits historiquement les problèmes, les outils, les méthodes, les concepts qu'on utilise (Bourdieu, 1984)[207]. Pour lui un champ scientifique est un espace structuré de positions avec des enjeux et intérêts spécifiques, des personnes dotés de « *l'habitus* », capables de connaître et reconnaître les lois immanentes du jeu. Une discipline est étroitement liée aux présupposés épistémologiques qui la fondent.

Deux philosophes des sciences ont marqué de leur empreinte ce domaine, ils se situent dans le courant phénoménologique (la réalité n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine, il faut donc examiner la relation entre le sujet et l'objet). Le premier est Karl Popper, qui a notamment déclaré que pour qu'une théorie soit scientifique, il faut qu'elle soit réfutable par l'expérience, mais il a également précisé que la démarche inductive qui est la base de la validation d'une théorie scientifique, ne garantit en rien de la véracité d'une théorie. Elle ne la confirme que dans le cadre de l'expérience. Ainsi, plus le nombre d'expériences validant une théorie dans différents cas est important, plus le niveau de confiance en cette théorie est élevé, mais jamais ultime. Le second, Thomas Khun, a expliqué que l'évolution de la science est ponctuée de longues périodes calmes (appelées science normale), où une théorie communément admise par la communauté scientifique a établi des paradigmes fondateurs qui ne peuvent être réfuté sans effectuer une révolution. Ces révolutions scientifiques apparaissent lorsque les observations contredisent trop systématiquement les paradigmes en vigueur. Un paradigme est un modèle de pensée dans des disciplines scientifiques, c'est un ensemble d'observations et de faits avérés, un ensemble de questions en relation avec le sujet, qui se posent et doivent être résolues, des indications méthodologiques (comment ces questions doivent

[207] Bourdieu Pierre, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de minuit, 1984, 277 p.

être posées), comment les résultats de la recherche scientifique doivent être interprétés. Pour T. Kuhn, l'adhésion à un paradigme est un phénomène sociologique, qui implique la genèse d'une communauté de pensée, de méthodes et d'objectifs, autour d'outils communs (revues, conférences, colloques). Un paradigme est donc une manière de classer le réel pour l'analyser ou agir sur lui. Il est un ensemble d'*a priori*, d'axiomes, de croyances qui restent tapis à l'amont des discours et qui, de ce fait, crée de l'évidence et donne un sentiment de réalité et de vérité, ainsi « a *paradigm is a superindividual structure of meaning, which is formed and reproduced in disciplinary socialization, teaching, and scientific communication. I distinguish between the following components of paradigms: (1) ideals and beliefs about science, such as epistemic goals methods and criteria in the production and evaluation of scientific results inside the discipline; (2) world view hypotheses, including basic social ontological assumptions about the part of the world studied inside the discipline, and (3) ideals concerning the extrascientific significance of knowledge produced inside the discipline, such as significance for society and culture, for practical use, and for enlightenment* » (Hjørland, Nicolaisen, 2007)[208]

Cependant, l'histoire récente de certaines sciences, tiraillées entre des théories incompatibles entre elles, montre qu'un tel éclatement est parfaitement compatible avec un progrès de plus en plus rapide des connaissances scientifiques. Le domaine de validité est crucial et démontre qu'une « ancienne » théorie n'est pas fausse à partir du moment où elle a pu prédire correctement certains événements, en effet « le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts » (Morin, 1991)[209].

[208] Hjørland Birger, Nicolaisen Jeppe, *Epistemology and Philosophy of Science for Information Scientists* [en ligne], 2007, [réf. du 30 avril 2012], disponible sur : http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Concepts/Paradigm.htm]

[209] Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1991, 158 p.

J.P. Metzger[210] relate comment la science a été dominée pendant plus d'un siècle (seconde moitié du dix-neuvième siècle, première moitié du vingtième siècle) par la pensée positive, formulée par Auguste Comte, notamment dans son cours de philosophie positive. Cette pensée positive s'inscrit dans une longue filiation qui remonte à l'antiquité grecque (Aristote, notamment) et qui a été marquée au fil du temps par quelques grandes figures comme Thomas d'Aquin, Guillaume d'Occam, René Descartes, Newton, Condorcet et Auguste Comte. Cette philosophie de la science, cette épistémologie, encore dominante bien que battue en brèche de nos jours, fixe un cadre rigoureux à ce que doit être la science : ses objets, ses objectifs, son mode de raisonnement. Elle détermine ce que doit être la connaissance scientifique et définit les méthodes pour atteindre cette connaissance. L'épistémologie positive postule l'existence d'une réalité, de la réalité. La réalité existe en soi, en dehors de tout observateur, de toute action d'observation. La réalité est tenue pour une évidence. Il s'agit, alors, de la découvrir et de la décrire. Cette réalité est connaissable par les « lois » éternelles qui régissent son comportement. La loi de la gravitation universelle est l'une de ces lois les plus connues. Par ailleurs, elle est composée d'objets, êtres singuliers, qui existent intrinsèquement. Ces objets sont organisés selon une classification hiérarchique ; chaque classe, désignée par un nom, fait partie de la réalité. Pour les logiciens positivistes, ces objets (ou entités) ont des propriétés et entretiennent entre eux des relations ; propriétés et relations participent aussi de la réalité.

Pour la science positive, le réel existe en soi, indépendamment du sujet qui déclare le percevoir ou l'observer. Un objet réel est alors connaissable par le sujet si celui-ci se positionne en dehors de cet objet et si l'observation ne modifie pas sa nature. Cette séparation radicale du sujet et de l'objet fonde les notions d'objectivité et d'évidence. Ce dualisme absolu pose problème, comme le font observer Jean Piaget et Edgar Morin pour ce qui concerne les sciences de l'homme et de la société.

[210] Metzger Jean-Paul, « Positivisme et constructivisme : deux cadres épistémologiques pour l'accès à l'information scientifique », In C. Gardiès, I. Fabre, C. Ducamp, V. Albe (Eds.), *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro, (26-27 mai 2008 ; ENFA Toulouse)*, Toulouse, Cépadues, 2008, p. 31-46.

Le schème de découverte du réel incite à multiplier les observations empiriques et objectives pour soutenir des lois par généralisation inductive. Il conduit même les empiristes à refuser toute formulation d'hypothèse et à collecter un grand nombre d'observations sans *a priori* et à constater des concomitances C'est la méthode scientifique préconisée par le philosophe anglais F. Bacon (1561-1626). D. Hume, cent cinquante ans plus tard, critique cette démarche inductive en affirmant que l'idée de connexion nécessaire entre deux phénomènes ne peut jamais être strictement vérifiée. Il rajoute que, sans idée préconçue –sans intuition-, il est très difficile d'établir des liens de cause à effet devant la masse d'observations sensorielles qui peuvent être effectuées.

E. Kant poursuit la critique de D. Hume en stipulant que, puisqu'il n'est pas possible d'établir des lois à partir des données sensorielles brutes, ces lois doivent exister a priori, c'est-à-dire avant même l'acte d'observation. Au lieu, pour E. Kant, d'élaborer une théorie scientifique à partir de faits empiriques, il faut expliquer l'expérience (les faits constatés, les phénomènes perçus) en fonction de théories et d'hypothèses.

Ainsi, les objets que nous connaissons ne se livrent pas spontanément à l'observation ; ils sont construits par le sujet à partir des catégories logiques présentes chez tout être humain. Le sujet connaissant n'est plus passif mais actif dans la construction de l'objet. Les objets scientifiques sont donnés en théorie. Une science doit construire, par conséquent, des théories, conçues comme des systèmes cohérents de concepts et d'hypothèses ; théories qui sont ensuite confrontées à l'expérience.

Contestant formellement les postulats de l'épistémologie positiviste et lui reprochant d'écarter de la connaissance scientifique une part importante du savoir et de l'activité humaine, un certain nombre de scientifiques et de philosophes proposent, surtout depuis les années 1930, une autre façon d'envisager la science et, donc, le savoir rationnel. La connaissance scientifique n'est pas, pas seulement, le produit d'observations et d'analyses faites sur le monde existant en dehors de nous, mais elle se construit en construisant le monde. Ces penseurs proposent une épistémologie de la conception, de l'innovation, de l'invention, ce courant est nommé « constructiviste », alors que le positivisme est une épistémologie de la découverte Selon eux, l'architecte, l'ingénieur,

l'homme politique, le législateur, le juge, l'écrivain, *etc*, en imaginant, en concevant, en construisant, participent à l'élaboration de la science, et ne se contentent pas de l'appliquer comme le veulent, encore, très souvent, les « vrais » scientifiques. Parmi ces penseurs peuvent être cités l'écrivain P. Valéry, le philosophe G. Bachelard, l'anthropologue G. Bateson, le psychologue J. Piaget, le sociologue E. Morin, tous chercheurs du vingtième siècle.

Pour le constructiviste, le postulat ontologique du positivisme n'est pas acceptable. Comment pouvons-nous postuler l'existence d'une réalité objective alors que c'est seulement par le biais de notre expérience et de notre intelligence que nous l'appréhendons ? Nous ne pouvons postuler que sur la réalité de nos perceptions, que sur la réalité de notre expérience, que sur la réalité de nos représentations (nos modèles) d'un monde perçu. « L'expérience est la matière première des impressions sensibles que l'activité de l'esprit transforme en connaissance d'objets » écrivait E. Kant dans *Critique de la raison pure*. Ainsi, seule l'expérience et notre aptitude à concevoir un monde est susceptible d'exister. Si seul est réel le monde que se représente, que se construit le sujet connaissant, il est absolument inséparable des objets de ce monde. Le monde représenté est construit par le sujet et n'existe qu'au travers du sujet. Il faut cependant que ce monde construit ou cette représentation d'un monde supposé soit en conformité avec l'expérience du sujet, et aussi avec son projet. Le sujet connaît, ainsi, le monde en le construisant. « (…) la vérité humaine est ce que l'homme connaît en construisant [le monde], en le formant par ses actions. Ainsi, la science serait la connaissance de la genèse d'une chose, autrement dit de la façon dont elle est faite, et elle serait ce par quoi l'esprit (…) produirait cette chose » (Vico, 1710)[211]. Et par suite, l'esprit développe sa connaissance en élaborant une représentation du monde. « L'intelligence du sujet connaissant organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, 1937)[212].

[211] Vico Gimbattista (1710). De antiquissima Italorum sapientia (1710) Naples: Stamperia de' Classici Latini. Cité par E. von Glasersfeld, Reconstructing the concept of knowledge, *Archives de* psychologie, 1985, 53, p. 91-101.
[212] Piaget Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1937, 340 p.

Si « la connaissance, c'est-à-dire ce qui est connu, ne peut être le résultat d'une réception passive, mais constitue au contraire le produit de l'activité d'un sujet » (Von Glasersfeld, E., 1987) [213], la recherche doit être, alors, celle de nouveaux objets, de nouvelles structures, d'actions pour élaborer de nouvelles représentations du monde. La connaissance scientifique ne peut être que l'élaboration de ce qui n'est pas, la construction de modèles pour des mondes qui seraient possibles. Et cette action de connaître en construisant se caractérise par une finalité, une intention. Les représentations qu'élabore le sujet connaissant sont finalisées ou téléologiques. Ainsi une discipline se situant dans le courant constructiviste n'est pas définie par son objet mais par son projet.

Même si l'approche constructiviste est largement reconnue et partagée aujourd'hui, d'autres approches ont vu le jour, bien qu'intégrant ses postulats de base, elles développent des orientations un peu différentes. Ainsi en est-il de la systémique qui dépasse le modèle de la communication de l'émetteur vers le récepteur pour l'insérer dans un système. E. Morin définit le système comme « l'association combinatoire d'éléments différents » (Morin, 1990)[214]. Pour lui dans le cas d'un système ouvert, deux idées sont intéressantes dans l'analyse systémique, « la première est que les lois d'organisation du vivant ne sont pas d'équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé. La seconde (…) est que l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas qu'une simple dépendance, elle est constitutive du système. La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement » (Morin, 1990)[215].

L'approche socio-constructiviste accorde de l'importance aux interactions sociales qui conditionnent la façon dont on construit ses connaissances dans un groupe. Pour P. Bourdieu les objets ne sont pas objectifs, ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent.

---

[213] Von Glasersfeld Ernst, *The construction of Knowledge,* Salinas (CA), Intersystems Publications, 1987. 199 p.

[214] Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe,* Paris, ESF, 1990, 158 p.

[215] Morin Edgar,1990. O*p.cit.*

Du côté des SIC et participant ainsi à définir les présupposés épistémologiques, R. Boure[216] interroge l'histoire des sciences en se demandant s'il s'agit de l'histoire des idées, de l'histoire de la pensée ou bien de l'histoire des théories. Ces trois axes s'incarnent dans des auteurs et des institutions, ils s'articulent sur des faits sociaux et s'enracinent dans des pratiques sociales. L'histoire des idées regroupe selon lui un ensemble hétérogène de productions intellectuelles construites par des acteurs en fonction d'enjeux divers. L'histoire de la pensée constitue un corpus organisé traversé par des logiques structurantes, des cohérences propres. Enfin l'histoire des théories rassemble les productions passant des objets sociaux à des objets de sciences sociales labellisés de scientifiques par des institutions légitimes dans le cadre d'une disciplinarité affirmée ou en construction. Ces théories circulent par l'intermédiaire de supports dans les lieux de débats entre chercheurs. Ce que l'on nomme théorie est donc un ensemble organisé et cohérent d'idées, concernant un domaine particulier de connaissances, et intégrant des faits et des lois autour de quelques principes fondamentaux.

La science est divisée en disciplines, la notion de discipline recoupe celle de savoirs limités à une spécificité. « Les logiques disciplinaires visent fondamentalement à l'institutionnalisation et à la normalisation des discours et des pratiques (…) les logiques scientifiques ambitionnent la construction de nouvelles connaissances » (Jeanneret, Ollivier, 2004)[217]. Une discipline scientifique est une branche de la connaissance qui produit des normes scientifiques, sociales, institutionnelles, des processus de socialisation et de représentation et de reproduction de ses membres « Une discipline est constituée d'un certain nombre de principes fondateurs, d'hypothèses générales, de concepts qui déterminent un champ d'étude et permettent en même temps de construire le phénomène en objet d'analyse. Se constitue ainsi un cadre conceptuel et c'est à l'intérieur de celui-ci que peuvent être construites diverses théories … Sans cadre théorique, point de discussion possible car on ne saurait dire au nom de

[216] Boure Robert, *Les origines des Sciences de l'information et de la communication : regards croisés*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, 2002, 179 p.
[217] Jeanneret Yves (coord.), Ollivier Bruno (coord.), « Les Sciences de l'information et de la communication : savoirs et pouvoirs », *Hermès*, mai 2004, n° 38, 256 p.

quoi on pourrait évaluer, confirmer ou contester les résultats d'une analyse ». (Charaudeau, 2010)[218].

La discipline est une branche du savoir qui est susceptible de faire l'objet d'un enseignement. « La discipline comporte un versant épistémologique, heuristique et un versant sociologique » (Maingueneau, 1998)[219]. Un sous champ décline un aspect des prérogatives d'un champ disciplinaire ; il le fait en se spécialisant sur un type d'interrogations et un domaine d'intervention particulier, pour autant selon P. Charaudeau l'ensemble des sous champs se retrouverait sur des bases théoriques communes.

Ce détour épistémologique, en tentant de préciser les soubassements des disciplines, souhaite permettre de situer les enjeux théoriques et institutionnels des SIC dans leur relativité historique, de mesurer comment cette discipline s'est construite pour mieux comprendre ce qu'elle est. C'est pouvoir situer les techniques que l'on utilise par rapport aux connaissances fondamentales qui ont permis leur émergence et qui permettent leur actualisation, leur progression. L'histoire des sciences forme un tout avec l'épistémologie des sciences et l'histoire des techniques. « La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser et éventuellement par les théories qui lui sont propres » (Morin, 1991)[220] .

Pour J. Meyriat, ce qui fonde épistémologiquement les SIC c'est la question de la communication du sens mais « il faut savoir ce que devient ce sens dans le processus même de la communication, et ce qu'il devient pour chacun des acteurs directs de la

[218] Charaudeau Patrick, « Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales », *Questions de Communication*, 2010, p. 195-222.
[219] Maingueneau Dominique, *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne], [réf. du 16 novembre 2005], disponible sur : http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html
[220] Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1991, 158 p.

communication » (Meyriat, 1983)[221]. Les SIC constituent un ensemble pluriel, qui les placent du côté des frontières définies comme zone de contact, interface et lieux d'échanges mais fonctionnent comme une discipline. « Le champ de la section est résolument interdisciplinaire. Les méthodes mises en œuvre par les études qui en relèvent peuvent être diverses mais chaque étude doit reposer sur une (des) méthodologie(s) bien identifiée(s). L'ampleur même du domaine de l'information et de la communication et les différents emplois de ces termes amènent à distinguer la pratique de l'information ou de la communication (qui est le fait de tous les individus qu'ils soient enseignants-chercheurs ou non) de l'étude des processus de l'information et de la communication, qui est le champ d'enseignements et de recherches de la 71e Section »[222]. J.P. Metzger confirme cette orientation en précisant que « la Science de l'information s'intéresse essentiellement à l'élaboration sociale et au partage du savoir (…) élaboration et partage qui se réalisent dans des contextes sociaux ou culturels différents » (Metzger, 2002)[223]

Les SIC, comme d'autres sciences sociales, ont un lien entre leur production scientifique et les besoins de la société et c'est « l'intégration des perspectives d'analyse de sens à des problématiques sociales » (Ollivier, 2001)[224] qui en marque la spécificité. Les SIC se caractérisent également par leur proximité filiale avec des sciences dîtes mères, c'est à dire les sciences constitutives des SIC (par exemple la bibliologie) et les sciences proches comme celles qui aident à étudier des objets propres par des apports de cadre analytique (comme par exemple la linguistique, la psychologie, la sociologie). L'information-documentation, de par ses objets et ses champs d'investigation, offre un exemple de continuité entre information et communication et de liens forts entre ces deux pôles. C'est d'ailleurs à son fondateur, Jean Meyriat, que nous devons l'explicitation claire de ce lien, tant au travers des définitions de l'information qu'il a posées que dans son approche de l'interdiscipline des SIC où il a fortement arrimé la

[221] Meyriat Jean, **«** Pour une classification des sciences de la communication », *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 61-64.
[222] http://www.cpcnu.fr/section.htm?numeroSection=71
[223] Metzger Jean-Paul, « Les trois pôles de la science de l'information », In Actes du colloque international MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) de l'Université Toulouse 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse), *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de V. Couzinet, G. Régimbeau, Paris, ADBS, 2002, p. 17-28.
[224] Ollivier Bruno, «Enjeux de l'interdiscipline», *L'Année sociologique*, vol. 51, n° 2, 2001, p. 337-354.

documentation à des substrats théoriques notamment ceux des sciences de l'information et ceux des sciences de la communication. La définition même de l'information située dans les processus de communication y contribue, notamment en ce qui concerne « l'information sociale et son inscription documentaire […], l'information en tant que donnée accède au statut d'information en tant qu'élément de connaissance à partir du moment où elle devient le point de départ d'un trajet interprétatif » (Courbières, 2010)[225].

Ce sont également par les travaux collectifs développés avec et dans l'équipe MICS du LERASS que nous pouvons souligner ce rapprochement entre information et communication, puisque par exemple l'étude des concepts de l'information-documentation s'est clairement située dans la compréhension des dimensions informationnelles et communicationnelles des objets documentaires.

On peut donc dire que les processus documentaires mobilisent des représentations, un travail permanent de réécriture, de constructions signifiantes et de partage des savoirs dans des situations de communication intentionnelle. En ce sens leur étude mobilise des théories regroupées dans l'interdiscipline SIC même si « 1'opposition polaire entre des savoirs scientifiques et sens commun ne rend pas compte du travail poétique de création d'entités culturelles nouvelles, à travers une redistribution des corpus de référence » (Jeanneret, 2008)[226].

Selon nous ces corpus de référence s'appuient donc entre autres sur des savoirs savants issus des SIC et définissent la branche spécifique Sciences de l'information-documentation. Celle-ci se caractérise par l'étude de l'information et des documents qui la fixe. Cette inscription lui permet de circuler, et l'information-documentation étudie donc la relation entre ces deux éléments par l'analyse de la fonction informative du document dans son environnement , ainsi « l'action documentaire se situe précisément

[225] Courbières Caroline, *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2, 2010, 335 p.
[226] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

dans cet entre deux du sens[227] puisque son rôle est de permettre et faciliter l'accès aux connaissances à partir de l'organisation et de la représentation d'objets informationnels » (Courbières, 2010)[228]. L'autre caractéristique marquante concerne le travail des acteurs, par exemple les professionnels de l'information qui traitent l'information, c'est à dire communiquent à un public un contenu potentiellement porteur de sens pour lui. Ils représentent, condensent, codifient et normalisent la représentation de l'information qu'ils donnent. Ils utilisent pour cela un ensemble de techniques et de savoir-faire que l'on peut qualifier de savoirs professionnels, fondés sur l'expérience et alimentés par des connaissances fondamentales, les savoirs scientifiques produits par les SIC.

2-1-4-2 Les savoirs professionnels : épistémologie professionnelle

La notion d'épistémologie professionnelle développée au sein des Sciences de l'éducation, exprime en suivant l'analogie avec l'épistémologie générale, un discours sur les savoirs professionnels. Elle est liée à une épistémologie largement issue de la pratique et utilisée dans la pratique, c'est en ce sens qu'elle est qualifiée d'« épistémologie pratique » ou « professionnelle » (Chevallard, 2003)[229]. La notion de savoirs de métier ou de savoirs professionnels nous interroge pour, d'une part, mieux comprendre son lien avec les savoirs de référence et, d'autre part, pour tenter de cerner sa place dans les savoirs à enseigner.

Les savoirs de métier sont un type de savoir global et singulier qui privilégie l'intelligence pratique nécessaire à l'action. Le primat est ici accordé à l'acquisition de méthodes, dans le sens où les méthodes sont caractéristiques du savoir scientifique, c'est à dire qu'elles mettent en œuvre une notion de causalité et de conséquence, visant

[227] Caroline Courbières fait ici référence à la mécanique de construction de sens de P. Charaudeau qu'elle cite : processus de transformation et processus de transaction entre un monde à signifier et un monde signifié soumis ensuite au processus d'interprétation, (Charaudeau 1995).

[228] Courbières Caroline, *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2, 2010, 335 p.

[229] Chevallard Yves, *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. In S. Maury et M. Caillot (Dir.), Rapport au savoir et didactiques, Paris, Fabert, 2003, p. 81-122.

donc à « comprendre pourquoi ». Les procédés techniques sont ainsi « naturalisés » par rapport aux tâches. Cette approche s'oppose à la perception de la théorie comme préalable à la pratique ce qui pose la question du fonctionnement des savoirs dans les techniques.

Si les savoirs scientifiques n'ont pas vocation à produire l'action, ils sont mobilisés dans la construction d'un savoir ayant des finalités pratiques. Si « le geste habile révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit » (Schön, 1996)[230], on est souvent incapable de décrire le savoir que révèle l'action, il s'agit alors d'un savoir tacite. La réussite d'une action constitue un savoir-faire mais il y a forcément un niveau de compréhension, de conceptualisation, d'abstraction. Il s'agit donc de travailler sur le « conscientisable », c'est à dire de retrouver une source d'information sur l'action, de la verbaliser. On peut ainsi parler de savoirs d'action, savoir parce que l'information dégagée ici a des propriétés de transmission, de mémorisation, de traitement mais dont la source vient de l'action. La mobilisation des savoirs scientifiques peut donc se repérer en fonction de la finalité poursuivie par l'acteur, en situation d'action, au travers des savoirs professionnels.

La notion de savoirs professionnels est entendue au sens où celui qui y a recourt est un bon professionnel capable de contrôler et d'anticiper. Ces savoirs font référence à un ensemble de gestes qui vont de soi. Ce sont donc les gestes d'une technique, qui ont été enseignés mais sans forcément que soit acquise la conscience de leur rattachement aux savoirs élémentaires. La question est alors de comprendre comment les savoirs professionnels s'articulent aux savoirs scientifiques. La spécificité des savoirs professionnels, irréductible à des savoirs techniques ou scientifiques, peut se caractériser par des savoirs de référence pluriels qu'il reste cependant à identifier clairement.

[230] Schön Donald A., « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de J.-M. Barbier, Paris, P.U.F., 1996, p. 201-222.

Une autre approche permet d'éclairer de manière différente la mobilisation de savoirs dans l'action, c'est l'approche de la didactique professionnelle. P. Pastré mobilise par exemple la notion de « concepts pragmatiques » et de « structure conceptuelle de la tâche » (Pastré, 1999)[231]. Les concepts pragmatiques sont le résultat du développement d'une communauté d'action : ils sont élaborés dans l'action et pour l'action ; ils se distinguent des concepts scientifiques et techniques de la conception, et des indicateurs construits dans le système de travail, mais ils s'y articulent (Samurçay, & Pastré, 1995)[232]. Ils sont verbalisés, pas nécessairement sous des formes univoques. Ils sont au cœur des représentations partagées qui permettent inférences et anticipation dans l'action collective et font partie des savoirs de référence (Rogalski, & Samurçay, 1994)[233].

Les savoirs professionnels se situent au sein de savoirs de référence pluriels qui ne doivent pas cacher le risque de confusion ou de subordination d'un savoir à un autre, influencés par les lieux d'acquisition. En effet, les savoirs ne sont pas isolés mais ils se situent dans des rapports personnels ou institutionnels en relation avec la tâche pour laquelle ils sont mobilisés dans une situation donnée.

Cette question des savoirs, est intéressante pour notamment cerner leur mobilisation dans les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes. En effet, la bivalence constatée dans le métier de professeur-documentaliste impose une identification et une mobilisation de savoirs multiples qui entraînent pour ces professionnels des rapports aux savoirs particuliers.

[231] Pastré Pierre, « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Education permanente*, 1999/2, n° 139, p. 13-35.

[232] Samurçay Renan, Pastré Pierre, « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle », *Éducation Permanente*, 1995, 123, p. 13-32.

[233] Rogalski Janine, Samurçay Renan, « Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau », In J. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, et A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1994, p. 35-71.

2-1-4-3 Les savoirs à enseigner : épistémologie scolaire

L'épistémologie scolaire, peut être entendue au sens d'une posture épistémologique largement partagée dans la discipline scolaire et constitutive du corps de savoirs de référence qui fonde les contenus d'enseignement.

Les savoirs à enseigner proviennent d'une extraction de corpus de savoirs produits dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ; Ces savoirs savants constituent un cadre de référence commun normalement partagé. En effet, les savoirs en tant que domaines recensés, catalogués sont produits dans un contexte historique et social, ils font référence à des cultures. Y. Chevallard, chercheur en didactique des mathématiques, a développé, dans les années 1980, des travaux importants autour de la transposition didactique. « Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné. Or c'est à la confrontation de ces deux termes, à la distance qui les sépare, par delà ce qui les rapproche et impose de les confronter, que l'on peut le mieux saisir la spécificité du traitement didactique du savoir » (Chevallard, Joshua, 1991)[234].

La transposition didactique va donc consister à remettre en forme le savoir de référence, à le « traduire » et non à le simplifier. Cette traduction didactique permet de recréer ce savoir en situation d'enseignement, situation différente de celle de construction du savoir de la recherche scientifique. Les savoirs ne sont pas isolés mais les rapports personnels ou institutionnels aux savoirs sont en relation avec la tâche pour laquelle ces savoirs sont mobilisés, comme le souligne Y. Chevallard « nul savoir ne saurait s'autoriser de lui-même » (Chevallard, 1996)[235]. Pour lui « l'enseignement d'un savoir est toujours la réalisation d'un projet social » (Chevallard, 1996)[236] dans le sens où le savoir possède un habitat et y occupe une fonction, ce qui implique une multilocation institutionnelle. Le statut du savoir enseigné se définit en relation avec sa référence puisque « tout contenu doit faire référence à un savoir (Chevallard, 1985) ou à une pratique (Martinand, 1982) reconnus par la société comme légitimement enseignable »

[234] Chevallard Yves, Johsua Marie-Alberte, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991, 240 p.
[235] Chevallard Yves *et al.*, *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1996, p. 135-180.
[236] Chevallard Yves *et al.,1996. Op.cit.*

(Arssac, 1994)[237]. Autrement dit le savoir à enseigner dans une discipline doit reposer sur une reconnaissance du savoir savant et des pratiques associées qui peuvent être les pratiques sociales, culturelles mais aussi les pratiques professionnelles (savoirs en acte). Mais ce savoir à enseigner au-delà de sa légitimité doit aussi être pertinent et ne peut être considéré comme un processus achevé mais plutôt comme processus en cours de stabilisation ou en cours de constitution. Certains savoirs peuvent être parés d'une légitimité aux dépends des autres car les savoirs sont constitués par leur socialisation et leur légitimité (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996)[238].

La pertinence des savoirs enseignés, évaluée par rapport aux compétences visées, peut entraîner un certain amalgame dans l'identification des savoirs à enseigner dans la mesure où leur référentialité peut être multiple. Or, les contenus des connaissances individuelles sont souvent implicites et n'impliquent pas toujours un savoir partagé au sein de pratiques pourtant communes. G. Losfeld souligne l'importance de l'individualisation de la connaissance, puisque « toute connaissance ne peut que prendre appui sur ce qui a été fait ou dit auparavant, qu'on l'intègre ou qu'on le rejette (…) toute connaissance, par le fait même qu'elle prend appui sur la prise en compte de « documents » antérieurs, leur lecture et leur exploitation, est individualisée » (Losfeld, 1990)[239].

Les savoirs à enseigner renvoient donc aux connaissances du professeur nécessaires dans l'enseignement, c'est à dire « à la quantité et à l'organisation de la connaissance *per se* dans l'esprit du professeur » (Schulmann, 2007)[240], ce dernier distingue les domaines et les catégories de connaissance des contenus (*content knowledge*) en les différenciant en une connaissance disciplinaire du contenu (*subject matter content knowledge*), une connaissance pédagogique du contenu (*pedagogical content*

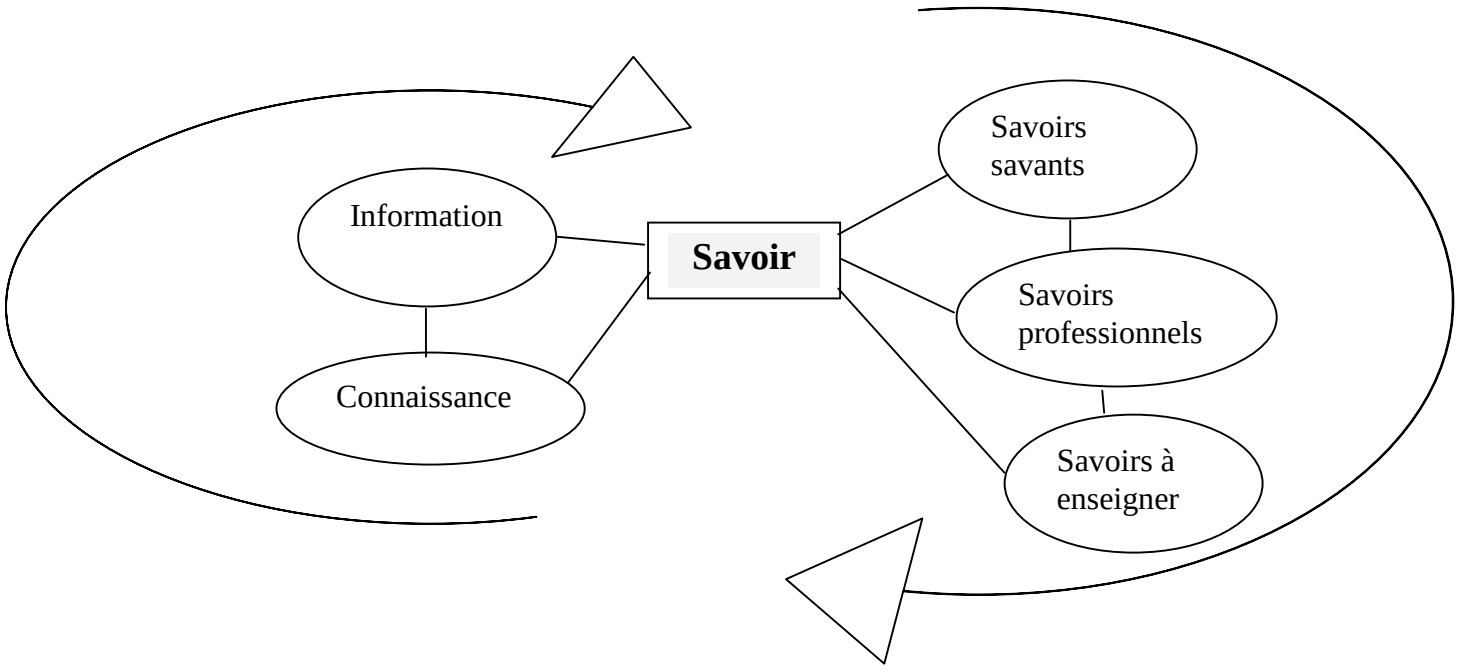
[237] Arsac Gilbert, Chevallard Yves, Martinand Jean-Louis, Tiberghien Andrée, *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1994, 180 p.
[238] Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, Mosconi Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, 356 p.
[239] Losfeld Gérard, « Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique », In Actes du Congrès INFORCOM 90, (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix), *La recherche en information- communication : l'avenir,* Aix en Provence, Université de Provence, 1990, p. 161-166.
[240] Schulman Lee S., « Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement », *Education & didactique,* 2007, Vol. 1, p. 97-114.

knowledge) et une connaissance du curriculum (*curricular knowledge*). Il s'intéresse ainsi aux sources du savoir professoral en avançant que « l'ultime test de la compréhension repose sur l'habileté à transformer sa connaissance en enseignement » (Schulmann, 2007)[241]. La connaissance disciplinaire du contenu requiert d'aller au-delà des faits ou des concepts d'un domaine, elle requiert en plus la compréhension des structures de la discipline. La connaissance pédagogique englobe les aspects de la connaissance liés à son enseignabilité et la connaissance du curriculum englobe la connaissance des programmes élaborés pour l'enseignement des domaines et sujets particuliers à un niveau donné. L'ensemble de ces savoirs est mobilisé par les pratiques dans des situations, au travers d'actions qui s'organisent au sein de dispositifs, eux-mêmes porteurs et médiateurs de savoirs.

2-1-5 Synthèse

Nous pouvons schématiser comme suit ce réseau conceptuel des savoirs en reprenant les concepts développés ci dessus autour du noyau central « Savoir » :

Schéma 1 : le réseau conceptuel de « Savoir »



[241] Schulman Lee S., « Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement », *Education & didactique*, 2007, Vol. 1, p. 97-114.

II-2 Le réseau conceptuel « Dispositif info-communicationnel »

Le dispositif se définit comme la « manière dont sont disposés les pièces, les organes d'un appareil ; [Ou comme étant] le mécanisme lui-même » puis la technique s'estompe au profit d'une abstraction « agencement d'éléments quelconques dans un but, un effet » (Rey, 1995)[242]. Dans le champ de l'information-documentation, la notion de dispositif peut « servir » à désigner et comprendre plusieurs niveaux d'agencements intentionnels d'éléments documentaires dans des espaces organisés. Nous employons le terme de dispositifs info-communicationnels, dans le sens défini au sein des SIC, pour englober ces différents niveaux qui nous paraissent le constituer. « Dispositif info-communicationnel » s'entend comme « deux formes « dispositif communicationnel » et « dispositif informationnel »[qui] ont un sens générique. Ils ont été rapprochés récemment sous l'expression « dispositif info-communicationnel » pour mettre en évidence l'interdépendance entre information et communication » (Couzinet, 2009)[243]. Information et communication sont des « objets solidaires, mais distincts, de connaissance scientifique, indépendance solidaire symbolisée par le tiret unissant « info » et « communicationnel » (Couzinet, 2009)[244]. Le dispositif info-communicationnel en Sciences de l'information et de la communication est étudié comme objet matériel médiateur ; Il désigne « l'ensemble des substrats matériels de la communication » (Jeanneret, 2005)[245]. Il est le lieu où humains, objets informationnels, matériels et leurs liens s'organisent pour mettre en œuvre les interactions documentaires à la fois réelles et symboliques qui instituent des pratiques, des modalités et des logiques d'usage.

Ainsi, à partir de nos travaux précédents, il nous semble possible de formuler l'hypothèse que le réseau conceptuel de « dispositif info-communicationnel » tend à se définir au travers de trois axes :

---

242 Rey Alain (dir.), "Dispositif", In *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Le Robert, 2001, p. 1566.

243 Couzinet Viviane (dir.), *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires,* Paris, Hermès science publications, 2009, 263 p.

244 Couzinet Viviane, 2009.O*p. .cit.*

245 Jeanneret Yves, « Dispositif », In Commission nationale pour l'UNESCO, *La «société de l'information» : glossaire critique,* Paris, La Documentation Française, 2005.

- tout d'abord celui en lien direct avec la documentation, comme le dispositif documentaire lié à l'organisation des savoirs et au document,
- celui de système d'information et de réseau documentaire
- et enfin l'énonciation, la réception et donc les pratiques et usages qui les caractérisent.

2-2-1 Dispositif documentaire : organisation des savoirs et document

2-2-1-1 Le dispositif documentaire

Le premier niveau d'agencement d'éléments documentaires nous paraît être le dispositif documentaire. En effet, un dispositif documentaire rassemble des objets, objets de savoir, organisés par des actions humaines dans un but de stockage, de conservation et d'accès. Cette vision que nous pouvons qualifier de « bibliothéconomique » est basée sur la gestion des objets mais elle est enrichie d'une gestion plus centrée sur les contenus et leur récupération, c'est à dire sur l'information. Cet aspect est prégnant aujourd'hui avec la dématérialisation des objets documentaires. Le dispositif documentaire s'attache donc au partage de signification (sens attribué, sens construit, sens partagé, sens recherché), au travers des éléments de représentation des savoirs pré existants, reflétant intersubjectivité et complexité (Fondin 2002)[246]. Y. Jeanneret en proposant de considérer l'information « non comme un objet, mais comme une relation, unissant des sujets par l'intermédiaire des médiations matérielles et intellectuelles (...) signifie notamment que l'information n'a pas de valeur, ni même de sens ou d'existence en dehors de situations personnelles ou sociales (…) elle n'existe pas en dehors de ce geste à la fois perceptif, interprétatif et cognitif. Elle ne nous parvient que par trois biais : la nature, le corps des autres et les artefacts conçus par l'homme » (Jeanneret, 2004)[247] il nous invite à aborder le dispositif documentaire comme un artefact. Autrement dit le dispositif est un mode de médiatisation de l'information et de la communication permettant des mises en relation dans un environnement construit au travers d'une forme.

[246] Fondin Hubert, **«** L'activité documentaire : représentation et signification », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, t. 47, n° 4, p. 84-90.
[247] Jeanneret Yves, « Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture », *Sciences de la société*, octobre 2004, n° 63, p. 41-55.

Nous avons montré dans nos travaux que les dispositifs documentaires, particulièrement ceux du monde scolaire, se sont organisés autour de la gestion de l'information liée à son support physique, et même si ils sont peu apparents, ne sont pas dénués de discours (Gardiès, Fabre, 2009)[248]. Conçus à l'origine comme des dispositifs primaires, chargés de gérer une masse de documents, ils ont très vite évolués vers des dispositifs secondaires proposant des mises en forme informationnelles et des médiations documentaires, elles-mêmes facteurs et supports de formation dans l'accès au savoir. En effet, l'expansion documentaire et l'évolution des pratiques pédagogiques ont amené les établissements scolaires à organiser la mise à disposition d'informations ciblées et traitées au travers de dispositifs documentaires qui sont venus relayer la diffusion magistrale des connaissances. Ils se sont situés dans un environnement cognitif global et sont devenus des lieux d'émergence et de médiations du savoir. On peut donc dire, suivant en cela V. Couzinet que « le dispositif documentaire […] semble être au cœur des préoccupations de la « société de l'information » puisqu'il permet à la fois l'accès à l'information (dispositif secondaire) et son appropriation (dispositif primaire) » (Couzinet, 2011)[249].

Par ailleurs, dans sa fonction d'énonciation, (sur laquelle nous revenons ci-après), le dispositif documentaire ainsi conçu pourrait se voir qualifier de dispositif par intention (suivant en cela la partition proposée par J. Meyriat à propos du document, (Meyriat 1981))[250] c'est à dire pensé et organisé par les professionnels de l'information en utilisant des normes, et en s'appuyant sur des savoirs et des techniques dans un but particulier : gérer, organiser, traiter et diffuser l'information. Dans sa fonction d'appropriation, il devient alors un dispositif par attribution c'est à dire reconnu par l'usager, comme étant pour lui porteur de sens, car il lui reconnaît une utilité et qu'il répond à son besoin d'information.

---

[248] Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, « Communication scientifique et traitement documentaire de l'IST : quelles méthodes du travail intellectuel ? », *Cahiers du numérique*, 2009, Vol. 5, n° 2, p.85-104.

249 Couzinet Viviane, « Les dispositifs : question documentaire », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 117-130.

[250] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.

2-2-1-2 Organisation des savoirs

Cette gestion et cette diffusion de l'information ont constitué très tôt un enjeu majeur pour faciliter l'accès matériel et intellectuel au savoir. La fonction de conservation a d'abord été attribuée aux bibliothèques pour à la fois garder une mémoire des savoirs produits par l'homme et pour leur permettre d'y accéder dans un temps désynchronisé par rapport à sa production dans un espace particulier. Cette fonction cumulative a laissé une place de plus en plus importante à la fonction de gestion de flux des unités informationnelles sans pour autant effacer cette fonction première. Mais dans les deux cas gérer l'information et les objets documentaires sur lesquels elle est inscrite et conservée, nécessite un traitement et une organisation qui donne à voir les savoirs et on pourrait dire qui contribue aussi à les construire. Ainsi le traitement documentaire assigne « une place aux savoirs dans l'ensemble discursif qu'est la bibliothèque » (Béguin-Verbrugge, 2002)[251]. Il s'agit de « donner une consistance visible au savoir [qui] demande d'adopter un point de vue, de créer des conventions de représentation, de hiérarchiser les objets, de partager le dedans et le dehors, de solliciter un imaginaire de la nature et des cultures » (Jeanneret, 2008)[252].

La première image représentant cette organisation des savoirs est celle des langages documentaires. C'est au travers du classement des ouvrages dans des lieux donnés que nous nous représentons une partie des savoirs produits par les hommes au fil du temps. En effet le langage documentaire « illustre (…) l'horizon culturel qui détermine la logique de représentation des connaissances dans un contexte historique et social » (Courbières, 2011)[253]. Si nous prenons l'exemple des classifications, elles ont été conçues pour ordonner les savoirs produits de façon à en faciliter le partage. Ainsi, par exemple, la *Classification décimale universelle* de P. Otlet et de H. Lafontaine est considérée comme « un des grands chantiers d'organisation des savoirs, [qui] a pour objectif d'ordonner une certaine vision du monde, de classer les productions de l'esprit

[251] Beguin-Verbrugge Annette, Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In Actes du XIIIe Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC, 2002. P. 329-335.

[252] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels.* Paris : Lavoisier, 2008. 267 p.

[253] Courbières Caroline, « L'analyse documentaire », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 151-164.

humain, hors de tout contact académique, universitaire ou même officiel. C'est, pour des raisons pratiques, un outil de classement, mais aussi un outil de communication entre les peuples, un moyen d'œuvrer pour le pacifisme » (Courbières, 2011)[254].

L'organisation des savoirs qui est à la base de la documentation constitue donc un élément central du dispositif documentaire, « un enjeu important tient à 1'articulation entre la logique langagière sociale et symbolique de la médiation des savoirs et le pouvoir organisateur des dispositifs et de leurs rhétoriques propres » (Jeanneret, 2008)[255]. En effet, chaque dispositif documentaire, par l'organisation des savoirs qu'il donne à voir, énonce une intention qui forme un « complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugement : il s'agit de configurations dynamiques qui traduisent l'élaboration historique des ressources et enjeux de la culture pour une société : des postures, des savoirs, des valeurs, qui ne se comprennent pas les uns sans les autres et qui reposent sur une panoplie d'objets et de procédures, sans toutefois se résumer à ce seul inventaire technique » (Jeanneret, 2008)[256].

Aujourd'hui, les dispositifs documentaires sont des univers construits et structurés, que sous-tendent une organisation intellectuelle, un aménagement matériel, une signalétique, des divisions, c'est à dire des savoirs mis en espace. Ils inscrivent cette organisation des savoirs comme étant le pilier d'un espace qu'elle structure (Fabre, 2006)[257]. Cette organisation est passée d'un état intuitif à une codification, une normalisation qui s'est construite et généralisée (Meyriat, 1983)[258], mais ce qui est proposée présente des cloisonnements et une représentation du monde que le lecteur doit lui-même déconstruire pour créer ses propres liens.

[254] Courbières Caroline, « L'analyse documentaire », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sois la dir. de C. Gardiès,Toulouse, Cépadues , 2011, p. 151-164.
[255] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[256] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*
[257] Fabre Isabelle, *L'espace documentaire comme espace de savoir: itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*. Th. SIC, Université Toulouse 2, 2006, 354 p.
[258] Meyriat Jean, **«** De la science de l'information aux métiers de l'information », *Schéma et Schématisation*, 1983, n° 19, p. 65-74.

Dans le contexte documentaire un dispositif peut être abordé comme un ensemble de liens unissant celui qui produit l'information, celui qui permet sa circulation, celui qui intervient pour faciliter la diffusion et enfin celui qui est capable de se l'approprier comme contenu permettant d'agir (Couzinet, 2011)[259]. Pour J. Meyriat un dispositif documentaire serait, donc, un dispositif cognitif porteur d'informations dormantes, transformables en connaissances. Ces informations sont inscrites sur des supports, qui en constituent la trace « qui sont aussi des modes d'organisation du savoir » (Jeanneret, 2008)[260], c'est à dire les documents, et le dispositif documentaire en permettant une circulation de ces objets par la ré-écriture qu'il en propose contribue au partage des savoirs.

2-2-1-3 Document

Le nom document est emprunté au latin *documentum* (ce qui sert à instruire) et se rattache au verbe *docere* (instruire, enseigner). Jusqu'au XVIIe siècle, en France, c'est dans cette acception d'enseignement qu'il est utilisé. Le sens moderne « écrit servant de preuve et de renseignement » ne s'est imposé qu'au XIXe siècle (Rey, 1995)[261]. Le terme contient aussi le sens d'exemple et de modèle. Un document est d'abord un objet concret, manipulable, inscrit comme support porteur d'informations. La notion de document, vaste et complexe, se rapporte donc à un objet qui supporte de l'information pour être communiqué. Il peut se définir par un ensemble de caractéristiques, se décliner en une typologie, se distinguer par ses fonctions. Placé au centre de significations, le document est avant tout porteur de sens et activé dans un processus de réception (Fraysse, 2011)[262].

---

[259] Couzinet Viviane, « Les dispositifs : question documentaire », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 117-130.

[260] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

[261] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 3733.

[262] Fraysse Patrick, « Document », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 36-73.

J. Meyriat insère le document dans une situation de communication qui permet de l'identifier comme un objet informationnel à visée communicationnelle, ainsi « le document peut-être défini comme un objet qui supporte de l'information, qui sert à la communiquer, et qui est durable. » (Meyriat, 1981)[263]. Il précise qu'interviennent dans la définition deux notions clefs : l'objet qui sert de support et le contenu de la communication, c'est-à-dire l'information. « Un document est défini comme un objet faisant fonction de mémoire pour une instance réceptrice ». Il est alors 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)[264].

C'est donc en partie l'usage qui crée le document. Le document existe aussi parce qu'un usager en a besoin pour prouver ou expliquer quelque chose, comprendre, apprendre, produire, etc. il peut ainsi être considéré comme « un objet informationnel à visée communicationnelle » (Courbières, 2002)[265].

Le support, s'il ne constitue pas l'essentiel, ne doit pas pour autant être occulté, car il a une influence sur le contenu lui-même. Ce dernier aspect devrait avoir toute son importance dans les évolutions actuelles au niveau de la matérialité – dématérialité du document, sa virtualité et dans « l'extensivité documentaire ». Il est donc possible d'attribuer les caractéristiques documentaires à des objets non prévus à cet effet au départ. C'est en effet en partie le récepteur qui « crée » le document parce qu'il l'utilise ou comme le précise C. Courbières « l'objet documentaire dépend d'une stratégie destinée à le réaliser, cette stratégie, qui est double et symétrique, situe l'objet

[263] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.
[264] Couzinet Viviane, Régimbeau Gérard, Courbières Caroline, « Sur le document ; notion, travaux et propositions », In *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par V. Couzinet et J.-M. Rauzier, Paris, ADBS., 2001, p. 467-509.
[265] Courbières Caroline, « Une approche communicationnelle de l'analyse documentaire », In *Actes du colloque international LERASS-MICS, Recherches récentes en sciences de l'information : convergence et dynamiques, (21-22 mars 2002)*, sous la dir. de V. Couzinet, Paris, ADBS Ed., 2002, p. 105- 125.

documentaire à deux moments différents : le moment de son intentionnalité et le moment de son utilisation » (Courbières, 2010)[266] .

L'affirmation de J. Meyriat « tout objet peut devenir un document, c'est à dire l'objet d'une recherche » assigne un rôle actif au récepteur dans la fonction informative du document et donne toute sa place à la notion d'utilisation ou d'usage. J. Meyriat a, en effet, défini le « document par intention » comme ayant des fonctions principales et des fonctions subordonnées qui sont à prendre en compte pour interpréter correctement l'information transmise. Ce document est fait pour communiquer une information par l'intention de son auteur. Au contraire, le document par attribution désigne un objet qui devient document à partir du moment où l'on y cherche une information. Ces documents peuvent être à la fois par intention et par attribution, c'est à dire qui supportent une information qui peut être identifiée comme telle par l'émetteur et le récepteur. Ce sont ces documents qui sont les moyens de transport directs et efficaces de l'information, bien que « dans tous les cas c'est l'utilisateur, le récepteur du message qui fait le document » (Meyriat, 1981)[267]. Précisons cependant que le savoir pour être transmis et accessible doit être représenté, mais la représentation « d'idées, de connaissances, de croyances et d'opinions, de sentiments et de sensations pour être vue comme une « traduction » ou une transposition de quelque chose d'inobservable en quelque chose d'observable, de savoir en document. En toute rigueur, le document n'est pas le savoir, la connaissance enregistrée n'est pas la connaissance […] que ce soit par « intention » ou par « attribution », un document a la capacité de représenter quelque chose qui lui est extérieur […] toute représentation est partielle ; Elle ne représente pas toute la chose représentée » (Metzger, 2006)[268].

Le traitement du document a fait l'objet en information-documentation d'une schématisation sous forme de chaîne, la chaîne documentaire. Celle-ci retrace, de manière linéaire, les différentes étapes, depuis la collecte jusqu'à la diffusion de

[266] Courbières Caroline, *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008*), HDR, Université Toulouse, 2010, 355 p.
[267] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.
268 Metzger Jean-Paul, « L'information-documentation », In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de S. Olivesi, Grenoble, PUG, 2006, p. 43-58

l'information. Cette vision représente, d'une part, une appréhension du document qui ne prend guère en compte son usage et son activation à réception, et d'autre part, qui nie en partie la complexité des phénomènes sous jacents à la circulation médiée de l'information. Cette approche s'est modifiée avec notamment la prise en compte de ces tâches dans des processus organisés en système et en réseau. A ce titre il constitue, au même titre que le dispositif documentaire, un élément structurant du réseau conceptuel de dispositif info-communicationnel. En effet « le rapport entre science, information et document s'est avéré très délicat à définir. Les premiers chercheurs qui se sont employés à développer une approche scientifique de l'information, comme R. Escarpit, ou J. Meyriat, ont insisté sur la dialectique complexe entre la dimension intellectuelle de l'information comme relation et sa dimension matérielle en tant qu'inscription (Couzinet, Regimbeau et Courbières, 2001)[269]. En outre, la distinction entre document par intention, du côté du producteur, et par attribution, du côté du récepteur (Meyriat, 1981)[270] attirait 1'attention sur le cadre social de l'information, sa dépendance par rapport à une visée et un usage, rendant plus lâche le lien qui paraissait l'unir à la seule catégorie du savoir » (Jeanneret, 2008)[271].

2-2-2 Système d'information et réseau documentaire

2-2-2-1 Système d'information

La notion de système d'information s'est imposée car, comme nous l'avons dit, contrairement à la vision ancienne de « chaîne documentaire » et de sa succession d'étapes, aujourd'hui c'est une « vision plus dynamique, plus systémique, à double mouvement circulaire qui s'impose où la production et la consommation sont en

[269] Couzinet Viviane, Régimbeau Gérard, Courbières Caroline, « Sur le document ; notion, travaux et propositions », In *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par V. Couzinet et J.-M. Rauzier, Paris, ADBS, 2001, p. 467-509.
[270] Meyriat Jean, « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.
[271] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

constante interrelation et où les flux de sortie sont analysés pour modifier les flux d'entrée » (Fondin, 1995)[272].

Le terme de système désigne d'abord « l'assemblage », puis un « ensemble de propositions ordonnées pour constituer une doctrine cohérente », par extension le mot s'est appliqué à « un fait ou à un objet dépendant d'un autre par sa fonction » (Rey, 1995)[273]. Un système d'information est aussi défini comme un « ensemble cohérent constitué par l'identification et la description des processus liés à une tâche, un ensemble de tâches ou un métier et des produits et services d'information nécessaires au fonctionnement de ces processus » (Cacaly, 2004)[274].

C. Volant a opté pour une approche originale et complète du système d'information dans le contexte de l'entreprise. Elle définit la systémique comme étant l'étude des lois, des modes de fonctionnement et des principes d'évolution des ensembles organisés, des interactions reliant les éléments de cet ensemble, et celles associant l'ensemble à son environnement. Pour elle, le système d'information capte les informations pertinentes pour l'entreprise, assure leur circulation en interne et les diffuse vers l'environnement. L'homme est considéré comme acteur du système d'information et participe à la dynamique informationnelle, dynamique vue comme une spirale d'évolution organisationnelle : l'acteur cherche à s'informer et donc à accéder à l'information ; il la partage ; il participe au changement organisationnel, il gère l'information signifiante et sa participation à cette dynamique fait qu'il évolue en permanence. Le système information est irrigué en permanence d'informations en provenance des usagers, des projets propres à l'entreprise et d'informations externes. C. Volant propose alors une vision du système d'information qui regroupe des fonctions et des activités : les opérations sont évaluées en fonction des objectifs fixés, l'organisation du système suit les principes du management : approche qualité, analyse de la valeur, marketing, étude des coûts. L'évolution du système d'information aide à piloter les projets, à capitaliser les expériences et favorise l'autonomie des acteurs en matière d'information. Elle invite

[272] Fondin Hubert, « L'information documentaire : théorie et pratique », In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication : manuel*, sous la dir. de D. Benoît et al, Paris, Ed. d'Organisation, 1995, p. 281-325.
[273] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 3733.
[274] Cacaly Serge (dir.), *Dictionnaire de l'information*, Paris, A. Colin, 2004, p. 228.

donc à travers le management de l'information, au sein de systèmes à définir une véritable politique et une organisation globale au service de l'information. (Volant, 2001)[275]. B. Guyot propose de « considérer ensemble le plan de l'activité d'information et celui de sa mise en système [ce qui] permet de définir l'information non seulement comme une ressource mais comme un liant social et organisationnel, ce qui lie alors étroitement information et communication » (Guyot, 2002)[276]. Si la notion de système d'information répond à des objectifs de gestion de l'information et des documents dans des processus communicationnels, ils supposent d'associer à l'action une réflexion sur son organisation. On peut dire que « l'étude de systèmes d'information ou de processus de communication implique d'étudier des systèmes et des processus de signification » (Courbières, 2010)[277].

Cette notion de système s'est élargi jusqu'à englober celle de réseau documentaire. En effet, partis d'une gestion individuelle et isolée de plus en plus de dispositifs documentaires se sont organisés en réseau. Ce faisant ils ont élargi la notion de système d'information et ont contribué à préciser, dans la diversité de ses caractéristiques, celle de dispositif info-communicationnel.

2-2-2-2 Réseau documentaire

Si le partage des savoirs pour contribuer à la construction de connaissances correspond à la mission principale des dispositifs documentaires, et si elle se concrétise, en tout premier lieu, dans l'organisation des espaces documentaires, le traitement de l'information dépend aussi du fonctionnement de réseaux documentaires et des pratiques collaboratives correspondantes. Les réseaux documentaires poursuivent l'objectif de rationaliser les tâches pour optimiser l'offre informationnelle dans un cadre

[275] Volant Christiane. *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS, 2001. 106 p.
[276] Guyot Brigitte, « Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle », *Les enjeux de l'information et de la communication* [en ligne] , novembre 2002, [réf. du 16 décembre 2003], disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php
[277] Courbières Caroline. *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2. 2010, 335 p.

économique contraint. Cet objectif se traduit par la mise en place d'une analyse partagée de l'information.

Si nous revenons à l'étymologie de « réseau », le mot vient du latin *retis* qui signifie ensemble de lignes entrelacées. Le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1995)[278] précise qu'il est un ensemble de personnes liées entre elles directement ou indirectement, comme plusieurs points communiquant entre eux. De son côté le *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication*[279] élargit cette définition : il s'agit de liens ou de relations entre des éléments d'une organisation qu'elle soit sociale, linguistique, technologique ou neurologique. Dans le champ des sciences sociales, M. Castells en a précisé les enjeux actuels, « les fonctionnements et les processus dominants de l'ère de l'information s'organisent de plus en plus en réseaux. Les réseaux constituent la nouvelle morphologie sociale de nos sociétés et la diffusion de la logique de la mise en réseau détermine largement les processus de production, d'expérience, de pouvoir et de culture (…) (ce) qui est nouveau aujourd'hui c'est que le nouveau paradigme des technologies de l'information fournit les bases matérielles de son extension à la structure sociale tout entière » (Castells, 1996)[280].

Au sein des SIC, P. Musso analyse le concept de réseau qui s'est, pour lui, fixé grâce à Saint-Simon après une longue maturation. Il a ensuite doucement glissé vers une idéologie. En critiquant les idéologues du réseau, Musso tente de définir ce que pourrait être un discours raisonnable sur le réseau. Selon lui, les ingénieurs sont *a contrario* trop occupés par les détails de la technique pour énoncer ce que devrait être le réseau. Il reviendrait donc aux philosophes de produire les concepts qui permettent de penser le réseau : mais pour cela ils doivent acquérir les connaissances techniques nécessaires, ce qui implique qu'ils cessent d'opposer la technique à la pensée « ainsi le réseau technique devient-il la fin et le moyen pour penser et réaliser la transformation sociale, voire les révolutions de notre temps. L'idéologie triomphante du réseau est une façon de faire

[278] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 3733.
279 Lamizet Bernard, Silem Ahmed, D*ictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ellipses Marketing, 1997, 590 p.
[280] Castells Manuel, *La société en réseaux*, Paris, Fayard, 1996, 535 p.

l'économie des utopies de la transformation sociale, d'opérer un transfert au sens psychanalytique, du politique sur la technique » (Musso, 2003)[281] .

A un degré moindre, nous avons noté dans nos travaux qu'au sein des réseaux se tissent des interactions sociales et pour stabiliser leurs relations les individus adoptent des valeurs et des normes qui se matérialisent par la mise en place d'une culture commune. En jouant un rôle de médiation sociale, les réseaux permettent d'articuler des approches centrées sur les acteurs et des approches plus globales. Les échanges sont fondés sur la réciprocité. Ainsi il peut y avoir un code de communication selon un cadre de référence commun ou compatible. Il ne s'agit pas d'uniformité, mais de mise en phase ou de concordance des pratiques. Le réseau « apparaît comme un mode d'organisation coopératif, adaptatif et évolutif impliquant de nouveaux rapports collectifs entre acteurs et de nouveaux rapports à l'espace et au temps. L'organisation d'un réseau est particulière puisqu'elle relève moins d'un pouvoir que d'un potentiel. Le réseau est de fait gestionnaire du collectif. Lorsque la gestion se collectivise, le réseau perd de vue, au moins en partie, la richesse de ses différences » (Encyclopaedia Universalis, 2002)[282].

Appliqué au domaine de la documentation, on peut dire qu'un réseau documentaire est un ensemble éclaté dont les éléments sont reliés entre eux pour atteindre un objectif, fournir de l'information traitée, en visant l'efficacité par la rationalisation des tâches documentaires. Il est donc un dispositif technique mais aussi un dispositif social, c'est à dire un système rassemblant un certain type d'acteurs, d'objets échangés, de règles et d'outils élaborés en commun, de choix organisationnels.

Dans un réseau documentaire, plusieurs tâches peuvent être partagées et distribuées entre les acteurs, dont celui qui est au cœur de tout acte documentaire : l'indexation. Le travail d'indexation s'applique à traiter l'information primaire pour répondre à un nombre important d'usagers et ce malgré la difficulté à cerner ces multiples besoins et usages en matière de recherche d'information. Le réseau documentaire propose ainsi une mise en forme d'objets informationnels vers « des destinataires démultipliés »

[281] Musso Pierre, *Critique des réseaux*, Paris, P.U.F., 2003, 376 p.
282 « Réseau », In *Encyclopaedia Universalis*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1990, Corpus vol. 19, p. 743-750.

(Jeanneret, 2004)[283], ce qui demande une vigilance accrue aux usages de l'information et aux outils d'appropriation, notamment pour trouver un équilibre entre besoins singuliers et offre collective (Gardiès, 2004)[284]. Parallèlement, il entraîne une homogénéisation des pratiques professionnelles, par l'utilisation de langages communs inhérents au traitement documentaire. Nous avons ainsi montré que l'information secondaire créée peut être appauvrie par une pratique rigide et codifiée collectivement. Par ailleurs la mise en mémoire commune à travers une banque de données, peut faire oublier les traitements intermédiaires qui constituent autant d'interprétations de l'information.

Y. Jeanneret montre « que toute base de données est un objet 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 destinée, et proposant des objets dans un certain type de logique d'appropriation » (Jeanneret, 2000)[285]. Autrement dit, au sein d'un dispositif documentaire ou d'un réseau documentaire, et comme nous l'avons vu avec le concept de document, on ne peut envisager d'approcher le réseau conceptuel de dispositif en dehors des phénomènes d'énonciation et de réception, eux-mêmes indissociables des pratiques et des usages.

2-2-3 Enonciation, réception (pratiques et usages)

2-2-3-1 Enonciation, réception

L'énonciation désigne l'acte qui consiste à employer la langue dans une situation de communication. Comme le souligne E. Véron « il ne s'agit pas d'étudier la réception mais l'articulation entre production et réception des discours qui est la question

[283] Jeanneret Yves, « Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture », *Sciences de la société*, octobre 2004, n° 63, p. 41-55.

[284] Gardiès Cécile, « Du singulier au collectif : traitement d'information et réseau documentaire, quelle prise en compte de l'usager ? » [en ligne], *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), (10-14 mai 2004 ; Montréal)*, 2004, [réf. du 12 décembre 2005], disponible sur : http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm

[285] Jeanneret Yves, *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, 134 p.

fondamentale » (Véron, 1991 a)[286]. Le terme réception désigne l'« action de recevoir »[287]. Le sens donné à réception n'est prévisible ni par l'émetteur ni par d'éventuels médiateurs car « dans la circulation de sens intervient une multitude de variables indépendantes : c'est la définition même d'un système complexe » (Véron, 1991 b)[288]. Il s'agit donc d'une pratique d'élaboration d'interprétations, c'est à dire « des prises de position sur le monde, des mises en forme et en sens. Elles sont conçues pour donner lieu à une lecture, c'est à dire qu'elles se comprennent dans des conditions de diffusion, de publicité, d'interprétations particulières » (Jeanneret, 2008)[289].

En information-documentation, l'énonciation d'un dispositif s'entend comme la manière de donner à voir l'organisation des savoirs, c'est donc une proposition mise en œuvre dans le cadre de la circulation d' « objets culturels » tels que Y. Jeanneret les définis « un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à élaboration et au partage d'idées, d'informations, de savoirs, de jugement : il s'agit de configurations dynamiques qui traduisent l'élaboration historique des ressources et enjeux de la culture pour une société : des postures, des savoirs, des valeurs, qui ne se comprennent pas les uns sans les autres et qui reposent sur une panoplie d'objets et de procédures, sans toutefois se résumer à ce seul inventaire technique » (Jeanneret, 2008)[290].

Le circuit énonciation – réception représente la circulation et l'élaboration de sens dans des situations de communication, autrement dit d'échanges. « La communication suppose de la technique, mobilise des intentionnalités, mais crée un espace plus riche qu'une seule transmission de ce qui lui préexiste (représentation, intention, position, rapport au monde). Accepter un concept riche de la communication en tant que

[286] Véron Eliséo, « Les médias en réception : les enjeux de la complexité », *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars 1991, n° 21, p. 166-172.
[287] Rey Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1995, p. 3109.
[288] Véron Eliséo, « Pour en finir avec la communication », *Réseaux*, mars-avril-mai-juin 1991, n° 46-47, p. 119-126.
[289] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.
[290] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

composante structurante du social est un enjeu » (Jeanneret, 2008)[291]. L'information est pré-existante à cette circulation et implique traduction, ré-écriture ou structuration, diffusion, accommodation au médium[292], prise en compte de l'environnement et de l'éventuelle usure de l'information. C'est bien l'activation du sens par le récepteur en fonction de son propre contexte qui va permettre d'appréhender cette information pour se l'approprier en connaissance signifiante. « C'est la compréhension du geste documentaire, dans sa signification sociale et dans ses effets politiques, qui est en jeu : soit celui-ci est masqué par la métaphore d'une pure dissémination matérielle des objets, soit il est interrogé et analysé de façon réflexive et critique, comme une pratique contribuant à la définition d'un ordre culturel et d'un mode de socialisation des savoirs et des valeurs » (Jeanneret, 2008)[293]. Les appropriations sont multiples et hétérogènes avec des logiques à l'œuvre repérables dans la « socioculture des récepteurs » (Véron, 1991 a)[294] très éclatée. C'est ce qui est au cœur de la réception et on peut ici faire référence à l'« habitus » des récepteurs au sens de P. Bourdieu, c'est à dire à la façon dont les structures sociales s'impriment en nous. À cause des origines sociales et donc des premières expériences puis des trajectoires sociales, se forment, de façon le plus souvent inconsciente, des inclinaisons à penser, à percevoir, à faire d'une certaine manière, dispositions que nous intériorisons et incorporons de façon durable. Elles résistent en effet au changement. (Bourdieu, 1980)[295].

Mais on peut aussi se référer à M. de Certeau, lorsqu'il analyse l'acte de lire en dénonçant l'assimilation de la lecture à la passivité, il avance qu' « un système de signes verbaux ou iconiques est une réserve de formes qui attendent du lecteur leur sens, si donc le livre est en effet (une construction) du lecteur, on doit envisager l'opération

[291] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

[292] « Le terme « médium » réalise ici la distinction qu'on retrouve, parallèlement, employée pour le livre ou le numérique signifiant, qu'au-delà de leur fonction technique ou de support, ils tiennent un rôle spécifique de moyen d'information et de connaissance. On retrouve par ailleurs le terme de médium avec le sens de support ou de véhicule en philosophie lorsqu'il s'agit de nommer un phénomène intermédiaire de matérialisation ou d'objectivisation permettant l'expression, la diffusion ou le transport des idées ou bien lorsqu'on désigne par là un moyen médiat permettant d'accéder à une chose par l'intermédiaire d'une autre, quand cette relation n'est donc pas immédiate » (Régimbeau, Gérard, 2011)

[293] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

[294] Véron Eliséo, « Les médias en réception : les enjeux de la complexité », *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars 1991, n° 21, p. 166-172.

[295] Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Ed. de minuit, 1980, 474 p.

de ce dernier comme une sorte de *lectio*, production propre au lecteur … il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur intention» et encore « le texte n'a de signification que par ses lecteurs ; … Il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses » (de Certeau, 1990)[296].

Le récepteur doit ainsi reconnaître l'intention de l'énonciation, être acteur du processus documentaire et doit avoir confiance dans le système. « L'interposition d'un tiers crée un espace de jeu et d'interprétation particulier. Si l' on parle de « récepteur » pour désigner ce que le sémioticien préfère nommer l'interprète c'est parce que les sujets n'en viennent à interpréter que ce qu'ils ont corporellement saisi : il n'interprète du texte, dans un monde intellectuel et sensible, que dans la mesure où il reçoit des objets, dans un monde matériel et industriel » (Jeanneret, 2008)[297]. Cependant la question de l'évaluation de l'appropriation de l'information reste complexe car, comme le précise E. Steinmuller, « le destinataire d'une connaissance codifiée a souvent besoin de posséder beaucoup d'autres connaissances pour reconstituer cette information en une connaissance utile » (Steinmuller, 2002)[298]. En effet, « l'information est le vecteur d'un processus de signifiance par lequel les significations deviennent du sens, c'est une conception intersubjective, située et pragmatique qui souligne l'importance […] de la structure de réception dans le processus de transformation des données en information » (Leleu-Merviel, Useille, 2008)[299].

Le dispositif documentaire dans sa globalité éclairante offre les différentes couches historiques qui le constituent, intégrant, les représentations qui sont rattachées à la documentation dans la mémoire collective. Ainsi, l'interrogation du dispositif documentaire à réception l'inscrit comme pilier de compréhension du savoir, dispositif

[296] Certeau Michel (de), *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard,1990, p.239-255.
[297] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[298] Steinmuller Edward, "Knowledge-based economies and information and communication technologies", *International Social Science Journal, m*ars 2002,Vol. 54, Issue 171, p. 141-153.
[299] Leleu-Merviel Sylvie, Useille Philippe, « Quelques révisions du concept d'information », In *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information*, sous la dir. de F. Papy, Paris, Lavoisier, 2008, p. 25-56.

de médiation capable d'aider à la construction individuelle des connaissances (Fabre, Couzinet, 2008)[300].

Aujourd'hui cette énonciation qui caractérise le dispositif pensé et organisé par les professionnels de l'information, et qui oriente la médiation, se complexifie. En effet, l'offre informationnelle se multiplie, développant parallèlement au dispositif physique et à ses collections de documents, la virtualité de ressources numériques qui font miroiter pour l'usager l'accès immédiat (hors médiation) à l'information dont il a besoin. L'écart se creuse entre attentes et besoins des usagers et les représentations des concepteurs des dispositifs numériques conduit par l'innovation technologique plus que par une volonté de médiation documentaire. Nous avons montré (Fabre, Gardiès, 2008 ; 2009)[301] qu'il y a une difficulté réelle pour les usagers à utiliser des dispositifs de plus en plus sophistiqués qui semblent se développer à l'infini sans cohérence entre eux (Papy, Leblond, 2009)[302].

Prendre en compte l'action de réception, qui est le cœur des pratiques informationnelles et documentaires, est indispensable également au regard de l'énonciation des dispositifs en ce sens que « l'interprétation est un élément central de l'échange documentaire » (Jeanneret, 2008)[303]. Les processus d'interprétation reposent sur un premier acte, celui de l'appréhension de l'information qui passe par la lecture, et « lire, c'est réécrire, en inscrivant dans le texte même les conditions nouvelles, de son intelligibilité» (Jacob, 2003)[304].

[300] Fabre Isabelle, Couzinet Viviane, « Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées », *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, septembre-décembre 2008, Vol. 32, number 3-4, p. 85-105.

[301] Fabre Isabelle, Gardiès Cécile, « L'accès à l'information scientifique numérique : organisation des savoirs et enjeu de pouvoir dans une communauté scientifique », *Sciences de la société*, octobre 2008, n° 75, p. 85-99.

[302] Papy Fabrice, Leblond Corinne, « Bibliothèques numériques : la nécessaire médiation », *Communication & Langages*, septembre 2009, n° 161, p. 37-57.

[303] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

[304] Jacob Christian (Dir.), *Des Alexandries : (2) les métamorphoses du lecteur*, Paris, BNF, 2003, 310 p.

2-2-3-2 Pratiques et usages

L'usager dans le sens défini par Y. F. Le Coadic est une « personne qui fait en sorte d'obtenir de la matière information la satisfaction d'un besoin d'information. L'usager d'un système d'information, d'un produit d'information est la personne qui emploie cet objet […] pour obtenir également la satisfaction d'un besoin d'information, que cet objet subsiste (on parle alors d'utilisation), se modifie (usure), ou disparaisse (consommation) » (Le Coadic, 1997)[305]. Par usage nous entendons « activité sociale, art de faire, manière de faire. C'est une activité que l'ancienneté ou la fréquence rend normale, courante dans une société donnée » (Le Coadic, 1997)[306].

Béguin-Verbrugge propose de prendre en compte la communication documentaire avec le pôle producteur d'informations et le pôle récepteur, les interactions et les logiques particulières des acteurs divers. « Cette perspective communicationnelle engage dans une nouvelle direction l'analyse des usages » (Beguin-Verbrugge, 2002)[307]. Elle propose divers apports théoriques pour y parvenir comme la théorie de la pertinence. « L'activité du documentaliste consiste précisément à construire un contexte ostensif dans lequel l'information parce qu'elle est située dans un ensemble balisé peut être facilement repérée, identifiée et assimilée par l'usager » (Beguin-Verbrugge, 2002)[308].

L'observation des usages devrait, selon elle, abandonner la seule satisfaction des usagers et porter « sur les stratégies des acteurs, leur nature, leur concurrence, leur complémentarité, ce qui suppose des analyses quantitatives fines sur les démarches des usagers mais aussi une analyse des modes de répartition et de réalisation des tâches documentaires à différents stades de leur accomplissement, avec une évaluation de leur incidence sur l'appropriation finale » (Beguin-Verbrugge, 2002)[309].

---

[305] Le Coadic Yves-François, *Usages et usagers de l'information*, Paris, Nathan, 1997, 127 p.
[306] Le Coadic Yves-François, 1997. O*p. cit.*
[307] Beguin-Verbrugge Annette, « Le traitement documentaire est-il une énonciation ? », In Actes du 13e Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*, Rennes, SFSIC, 2002, p. 329-335.
[308] Beguin-Verbrugge Annette,2002. O*p. cit*.
[309] Beguin-Verbrugge Annette, 2002. O*p. cit.*

Pour Y. Jeanneret « usage » est une notion complexe et hétérogène, en ce sens qu'il n'y a pas de vérité des usages, d'authenticité de terrain. « La croyance dans l'existence d'un public homogène et le fait même de nommer « public » l'ensemble des sujets qui participent à une pratique, apparaît comme un geste politique, lié à une certaine conception des projets et des normes culturels. Symétriquement, la prise en compte de la diversité des relations qui peuvent se créer et la conscience du caractère discontinu du lien communicationnel ouvrent un espace pour l'étude de la façon dont s'instituent, se négocient, se décalent des formes de participation différentes à l'engagement culturel » (Jeanneret, 2008)[310]. La notion d'usage a longtemps été associée au pôle récepteur opposé au pôle concepteur, s'est rapprochée ensuite d'une problématique des médiations pour s'orienter vers une analyse des pratiques, c'est à dire « partir de tout ce qui se fait dans les lieux de pratiques », pour envisager « d'anticiper les usages de ceux à qui ils s'adressent et d'inscrire des usages de ceux qui les ont produits », sans perdre de vue que l'on est souvent incapable de « canaliser l'activité réelle de l'usager qui ne fait jamais ce qu'a prévu le concepteur » (Souchier, Jeanneret, Le Marec, 2003)[311].

Pour Y. Jeanneret, « il n'y aurait donc pas des usages de l'information, mais plutôt des pratiques informationnelles qui conduisent les sujets sociaux à être parfois confrontés à des dispositifs de médiation produits par d'autres » (Jeanneret, 2008)[312], il en conclut que « la théorie des usages comme façon de faire avec les dispositifs est, par excellence, une théorie de la polychrésie des objets de la communication » (Jeanneret, 2008)[313].

J. Le Marec différencie pratique informationnelle et usage. Pour elle, deux ensembles peuvent être étudiés : d'une part la production, le traitement, la communication, d'autre part la réception des médias et les usages des techniques. Elle distingue deux approches des systèmes informationnels, l'étude des médias et l'étude des techniques : « les médias sont les dispositifs sociaux qui gèrent la circulation et la communication des

[310] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[311] Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves, Le Marec Joëlle, *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 2003, p. 17-43.
[312] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*
[313] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

informations depuis les producteurs de l'information vers le public récepteur ; les techniques sont des dispositifs matériels destinés aux usagers consommateurs » (Le Marec, 1997)[314].

Pour distinguer également « usage » et « pratique » M. Ihadjadene invite à « réserver le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs et leurs interactions avec les usagers et de réserver celui de pratique pour caractériser les approches centrées sur le comportement composite à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques etc. » (Ihadjadene, 2009)[315]. Pour lui, « usage » désigne la façon dont on utilise le dispositif et « pratique » désigne les études centrées sur l'humain qui analysent son comportement, ses représentations, son état cognitif, ses attitudes : « on parlera ainsi de pratiques informationnelles pour désigner la manière dont l'ensemble de dispositifs, des sources, des outils, des compétences cognitives sont effectivement mobilisés dans les différentes situations de production, de recherche, traitement de l'information » (Ihadjadene, 2009)[316]

Les pratiques informationnelles peuvent donc se définir comme une manière concrète d'exercer une activité d'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment le résultat a été atteint. Ce sont des procédures, des manières de faire sur et avec l'information (recherche, évaluation, exploitation, traitement, stockage, diffusion) permettant à une activité, par exemple professionnelle, de se dérouler. Cependant dans le domaine de l'information l'imbrication entre usage et pratique rend les analyses particulièrement difficiles. Il nous a paru possible de dire que l'approche des pratiques informationnelles permet de comprendre les besoins et l'appropriation de l'information mais aussi l'usage de l'information, car « le terme usage ne remplace pas celui de pratique mais dialogue avec lui » (Jeanneret, 2008)[317]. Autrement dit si la

[314] Le Marec Joëlle, « Sociologie des pratiques informationnelles », In *Dictionnaire de l'information et de la Communication*, sous la dir. de S. Cacaly, Paris, Nathan, 1997, p. 538-542.
[315] Ihadjadene Majid, *La dimension humaine de la recherche d'information : pour une épistémologie des pratiques informationnelles*, HDR : SIC, Université Paris Nanterre, 2009, 284 p.
[316] Ihadjadene Majid,2009. O*p. cit.*
[317] Jeanneret Yves, La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication. In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ, (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro).* ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

distinction pratique et usage nous semble importante à cerner c'est parce qu'à travers l'étude et la compréhension des pratiques il peut être possible de mieux appréhender et connaître les usages et ainsi mettre en place des médiations pour participer à la construction des connaissances (Gardies, Fabre, Couzinet, 2010)[318]. Il s'avère alors envisageable de dire que les pratiques informationnelles (*information practices*) sont des pratiques sociales, entendues au sens d'activité « that are learned, shaped, and performed individually and together". (Bishop, Van House, Buttenfield, 2003)[319].

2-2-3-3 Dispositif info-communicationnel

Nous avons abordé dans nos travaux la question des dispositifs d'abord au travers des systèmes d'information documentaire, nous y avons ensuite intégré la notion de réseau documentaire, que nous avons mis en relation avec l'information, son énonciation, sa réception, sa réécriture documentaire et les interfaces techniques. Nous en avons conclu qu'un dispositif info-communicationnel permet de construire des connaissances au travers de contraintes documentaires, techniques et humaines. Il est porteur de missions et d'enjeux qui, par le traitement documentaire, facilitent l'accès à l'information dans un processus de communication.

Les dispositifs sont donc considérés dans nos travaux comme des « artefacts communicationnels qui amplifient la communication, organisent l'interaction humaine, modifient les modes de production de gestion et de traitement de l'information » (Agostinelli, 2009)[320], ils sont donc, eux-mêmes indissociables des médiateurs qu'ils soient « des médiateurs sociaux « naturels », des médiateurs humains, des dispositifs complexes » (Muchielli, 1995)[321]. Ces médiateurs fonctionnent comme des « organisateurs » latents de la communication et agissent aussi bien sur le contenu des

[318] Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, Couzinet Viviane, « Re-questionner les pratiques informationnelles », *Etudes de communication*, 2010, n° 35, p. 121-132.
[319] Bishop Ann P., Van House Nancy A., Buttenfield Barbara Pfeil, *Digital library use : social practice in design and evaluation*, MIT Press, 2003, 341 p.
[320] Agostinelli Serge, « comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel », *Distances et Savoirs*, Vol. 7, n° 3/2009, p. 355-376.
[321] Mucchielli Alex, « Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations », In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*, sous la dir. de D. Benoît, Paris, Ed. d'Organisation, 1995, p. 83-93.

échanges c'est à dire sur l'information, que sur la forme et le support, c'est à dire le document, au travers notamment de l'organisation des savoirs et du traitement de l'information. Cette organisation qui se donne à voir dans les dispositifs s'appuie sur l'analyse documentaire fondée elle-même sur les langages documentaires, qu'ils soient classificatoires ou combinatoires.

Les dimensions sociales et techniques du dispositif se composent d'acteurs, de techniques et d'objets matériels en interaction permanente et dans un contexte défini. On peut dire que le dispositif info-communicationnel représente les liens entre la communication et l'information ainsi que les processus de médiation, ce qui se traduit par la dénomination intégrative de dispositif informationnel et dispositif communicationnel. Ainsi, le dispositif info-communicationnel participe à la construction des connaissances en appréhendant l'organisation des savoirs proposée. Il n'est pas simple support d'apprentissage de méthodes d'accès au savoir, mais en capacité d'aider à la construction individuelle des connaissances. En effet, un dispositif info-communicationnel propose, via une forme d'énonciation, un lieu de structuration des connaissances, de réception et d'appréhension de l'information

L'activité de communication, quasi permanente dans notre société est intrinsèquement liée à celle d'information au point de se confondre parfois avec elle. Dans le processus de communication de l'information, si le récepteur joue un rôle primordial, car il ne s'agit pas de transmission simple de sens, le médiateur, par la mise en place de processus destinés à faciliter l'appropriation de l'information au sein de communications sociales multiples, a un rôle tout aussi primordial si on considère la situation « plutôt comme une médiation prenant la forme d'un faisceau d'instructions destinées à rendre possible, voire à déclencher, la production de significations par le lecteur » (Leenhardt, 1994)[322].

Le concept de « dispositif », au sein des Sciences de l'information et de la communication s'envisage donc dans un processus social de communication : « on ne peut imaginer un dispositif qui ne soit conçu et aménagé par les hommes à travers leurs

[322] Leenhardt Jacques, **«** Théorie de la communication et théorie de la réception », *Réseaux*, novembre-décembre 1994, n° 68, p. 41-48.

rapports de communication ; réciproquement, ce sont les dispositifs qui donnent forme aux rapports de communication et ceci selon les différents aspects sous lesquels on peut les envisager » (Meunier, 1999)[323]. Etudier un dispositif dans sa complexité c'est repérer et comprendre « la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes » (Foucault, 2001)[324] en posant en son centre la « communication [qui] suppose une organisation, repose sur des ressources matérielles, engage des savoir-faire techniques, définit des cadres pour l'intervention et l'expression » (Jeanneret, 2005)[325].

On le voit, un dispositif ne peut s'interroger simplement comme une organisation linéaire d'opérations mentales réputées décomposables mais plutôt en mettant en avant l'interaction, en tant qu'objet de connaissance, en capacité de changer notre système de représentation du réel. Ainsi, le dispositif désigne un « entre-deux », une figure intermédiaire cherchant à trouver une position qui réclame une appropriation pour un projet personnel. Usagers et concepteurs participent à la définition du dispositif qui certes, les contraint mais qui construit, par-là même, une part de leur identité et de leur être singulier. C'est cette articulation qui nous amène à « concevoir le dispositif comme médiation, [c'est à dire comme apte à] reconnecter des compétences non spécifiques à un environnement disponible » (Berten, 1999)[326].

Ainsi, « si nous voulons une connaissance pertinente, nous avons besoin de relier, de contextualiser, globaliser nos informations et nos savoirs, donc de chercher une connaissance complexe » (Morin, 1999)[327] pour permettre de mieux envisager les lectures plurielles du dispositif. En effet ces dispositifs se superposent aux documents, dispositifs primaires par essence, et s'interposent entre l'usager et le fonds documentaire, tout en ayant pour projet de faciliter son accès. Ils constituent donc un

[323] Meunier Jean-Pierre, « Dispositif et théories de la communication », *Hermès*, 1999, n° 25, p. 83-92.
[324] Foucault Michel, *Dits et écrits.Vol. 1 : 1954-1975*, Paris, Gallimard, 2001, 1708 p.
[325] Jeanneret Yves, « Dispositif », In Commission nationale pour l'UNESCO, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Paris, La Documentation Française, 2005.
[326] Berten André, « Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie », *Hermès*, 1999, n° 25, p. 33-48.
[327] Morin Edgar, « Les défis de la complexité », In *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*, Paris, Seuil, 1999, p. 451-457.

dispositif secondaire à vocation communicationnelle qui, se rajoutant au dispositif informationnel, devient ainsi un dispositif info-communicationnel (Couzinet, 2009)[328].

Le dispositif info-communicationnel, espace à signifier par le médiateur, se confronte à l'espace signifié par l'usager, et c'est la différence entre ces deux espaces, celui de son expérience et celui de son imaginaire, qui serait support de médiation (Lamizet, 2002)[329]. L'espace signifié construit par les pratiques des usagers peut être saisi au travers, par exemple, de la diversité des représentations symboliques qu'ils en ont et qui, en retour, inspire la conception du dispositif dans sa fonction d'apprentissage.

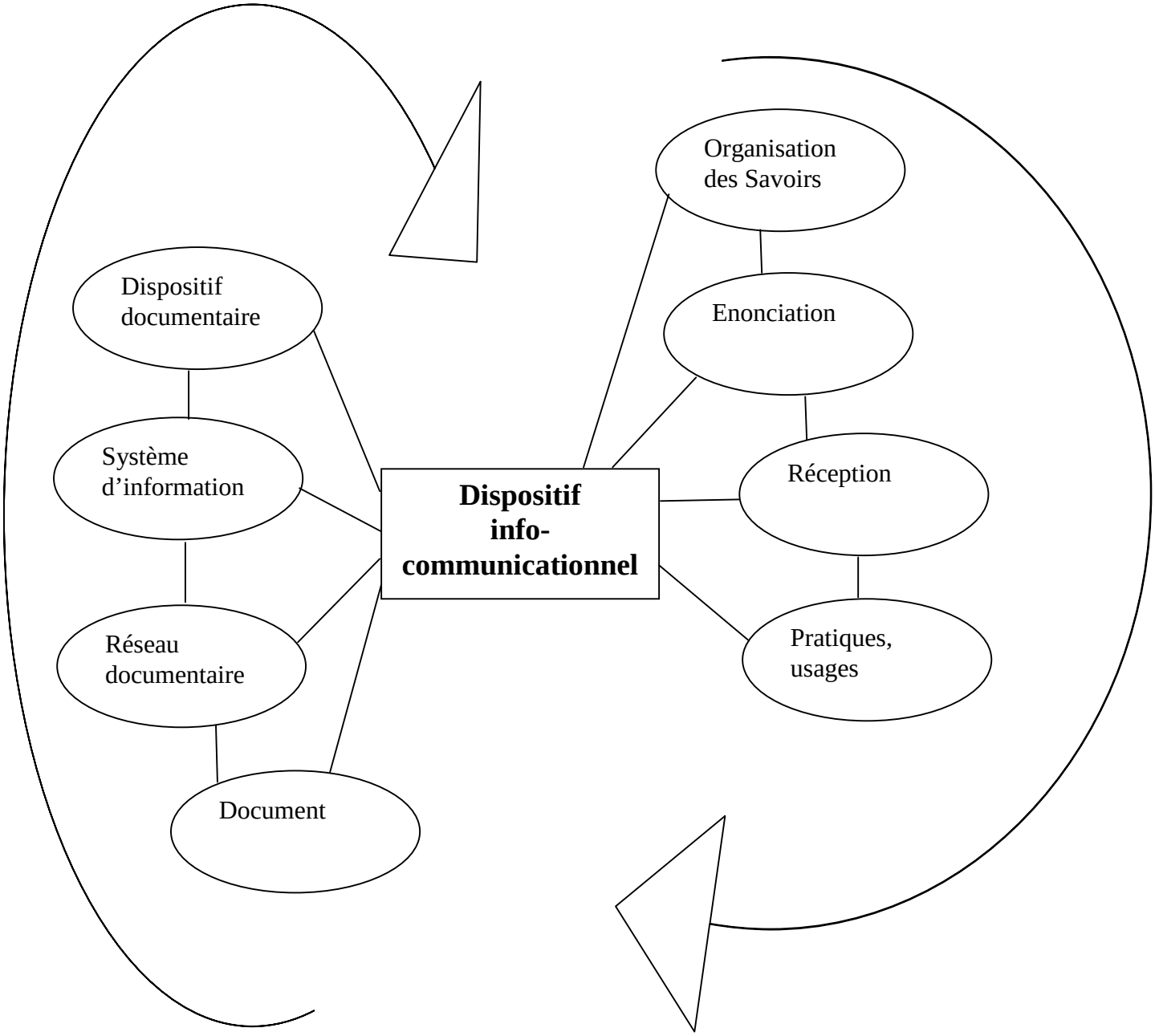
Comme on vient de le voir le dispositif info-communicationnel rassemble objets, processus et acteurs et en ce sens nous paraît offrir des prismes d'analyse intéressants. Il nécessite cependant d'être aussi replacé dans un cadre global qui peut lui donner à la fois de l'épaisseur et le rendre opérationnel pour de futures analyses.

[328] Couzinet Viviane, « Dispositifs info-communicationnels : contribution à une définition », In *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*, sous la dir. de V. Couzinet, Paris, Hermès science publications, 2009, p. 19-31.
[329] Lamizet Bernard, *Le langage politique : discours, images, pratiques*, Paris, L'Harmattan, 2002, 255 p.

2-2-4 Synthèse

Nous pouvons schématiser comme suit le réseau conceptuel des dispositifs info-communicationnels en reprenant les éléments développés ci-dessus, qui concernent d'un côté les éléments constitutifs des dispositifs et de l'autre ce qui permet de les analyser, autrement dit à la fois ses dimensions et ses composantes :

Schéma 2 : le réseau conceptuel des dispositifs info-communicationnels



II-3 Le réseau conceptuel de « Médiation documentaire »

« Médiation » est une notion floue, très utilisée et d'une grande polysémie. Etymologiquement le terme de médiation renvoie à « milieu, intermédiaire, moyen ». A l'origine, on trouve le modèle de E. Durkheim (1858-1917) où la médiation désigne l'ensemble des rites, sacrements, croyances dans la religion. Par la suite, La sociologie s'est emparée de cette notion, en la considérant comme écran entre le sujet et l'objet et comme lien dans les rapports médias-communication (réception, public). Puis l'histoire de l'art l'a employée dans le sens de culture prise comme l'ensemble des formes de la médiation. La sémiologie a aussi utilisé la notion de médiation pour signifier une zone intermédiaire entre les signes et les choses. Son sens philosophique a été développé par F. Hegel (1770-1831) qui a popularisé cette notion en la désignant comme l'acte de passer d'un premier terme à un second terme différent. « Médiation » est également utilisée dans plusieurs domaines (juridique, familial, culturel). Dans son acception courante elle concerne la notion d'intermédiaire, d'entre deux, elle fait référence au lien entre deux entités initialement séparées.

Le modèle de la médiation a fait suite à d'autres modèles, celui de la simple transmission d'informations fondé sur le modèle canonique de la communication (émetteur, récepteur) ou celui de l'interaction où la communication découle des interactions entre deux sujets. Il ne s'agit donc pas de circulation, ni exclusivement d'interaction mais réellement de transformation de l'information, « pour certains, la médiation se définit par la co-présence physique : c'est en effet la double dimension de présence intersubjective et de relation au savoir qui définit pour eux sa spécificité (Caillet, 1994)[330] […] dès lors, l'approche rituelle et interactionnelle de la rencontre devient un élément définitoire de la médiation. On est loin de la figure médiatrice du journaliste, telle qu'elle s'est affirmée au fil de l'histoire : celle-ci repose sur la mise à distance, l'écriture, la documentarisation du vécu » (Jeanneret, 2008)[331].

[330] Caillet Elisabeth, « Entre savoir et présence. L'ambiguïté de la médiation culturelle », *Publics & Musées*, 1994, n° 6, p. 53-71.
[331] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité .Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

II-3-1 Médiation

Au sein des Sciences de l'information et de la communication**,** la médiation est devenue un champ de recherche important dans le sens où les types de médiation ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public (Lamizet, 1995)[332]. Elle est aussi utilisée dans le sens de traduction, de connexion et de lien. Les procédures de médiation font donc l'objet d'études spécifiques comme celles des médiations de l'information spécialisée, la médiation en SIC est considérée comme une catégorie d'analyse, comme une « catégorie anthropologique, la médiation au singulier exprime une conception de la culture » (Jeanneret, 2008)[333].

« Médiation » est en SIC fortement lié à « dispositif » car ce dernier est étudié comme objet matériel médiateur, c'est à dire comme « l'ensemble des substrats matériels de la communication » (Jeanneret, 2005)[334]. Par ailleurs l'importance des différents composants humains ou matériels de la médiation est à souligner, même si on peut distinguer, comme le suggère A. Muchielli, en plus des médiateurs habituels « des médiateurs sociaux « naturels » (normes, valeurs…), des médiateurs humains (négociateurs, chefs…), des dispositifs complexes (agencements matériels et géographiques, organisationnels et techniques…) » (Muchielli, 1995)[335].

On peut considérer la médiation comme un processus créateur d'un nouveau message, non arbitraire, qui implique un certain aménagement (dispositif) et constitue un passage, même si « ce qui se joue dans une situation de médiation ne concerne pas seulement une

[332] Lamizet Bernard, «Médiation, culture et sociétés», In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*, Paris, Ed. d'Organisation, 1995, p. 129-185.

[333] Jeanneret Yves, «La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

[334] Jeanneret Yves, « Dispositif », In Commission nationale pour l'UNESCO, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Paris, La Documentation Française, 2005.

[335] Mucchielli Alex, « Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations », In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*, sous la dir. de D. Benoît, Paris, Ed. d'Organisation, 1995, p. 83-93.

relation entre acteurs, mais un rapport au monde » (Jeanneret 2008)[336]. Ce passage peut-être une transformation (comme peut l'être un codage) sans perte de l'équivalence mais en position d'une quasi-identité. Autrement dit, le signe de ce message qu'est la médiation est porteur d'une certaine matière informationnelle qui augmente les significations à réception. La polysémie introduite par la notion de médiation favorise ainsi l'interrogation sur le sens et l'appropriation du message initial même si le sens donné à réception n'est prévisible ni par l'émetteur ni par d'éventuels médiateurs car « dans la circulation de sens intervient une multitude de variables indépendantes : c'est la définition même d'un système complexe » (Véron, 1991)[337]. Quand la signification de l'information est intentionnelle, elle est formée en vue de la meilleure lecture possible mais oblige néanmoins à un savoir généralement culturel pour lire et comprendre. La médiation en SIC « fournit des outils pour décrire avec une certaine précision les processus d'information-communication ; elle permet de requalifier socialement les dynamiques et régimes de la culture ; elle conduit le chercheur à interroger sa propre place dans la circulation sociale des savoirs » (Jeanneret, 2008)[338].
La médiation comprend une dimension symbolique et une dimension logistique, elle peut se définir comme une communication médiatisée et en ce sens comprend également une dimension sociale, technique et langagière. Ainsi « chaque médiation anticipe et conditionne les pratiques, mais reste irrémédiablement marqué par l'hétérogénéité et l'incertitude » (Jeanneret, 2008)[339].

[336] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[337] Véron Eliséo, « Les médias en réception : les enjeux de la complexité », *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars 1991, n° 21, p. 166-172.
[338] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.
[339] Jeanneret Yves, 2008. O*p. .cit.*

II-3-2 Médiation documentaire

La notion de médiation documentaire, composante du concept de « médiation », a été développée les dernières années dans le champ des Sciences de l'information et de la communication. Son sens d'intermédiaire et de rapport entre le singulier et le collectif situe la médiation documentaire comme une médiation des savoirs qui met en place, grâce à un tiers, des interfaces qui accompagnent l'usager et facilitent ses pratiques. Elle permet d'unir et de concilier deux choses jusque là non rassemblées pour favoriser l'accès à l'information. La médiation qui s'appuie sur des dispositifs matériels ou humains en capacité de joindre usager et information peut être qualifiée de médiation documentaire.

La médiation documentaire mise en œuvre dans la production, la diffusion et l'appropriation de l'information par un processus de ré-écriture doit rester neutre, et s'accomplir sans jugement préalable. Néanmoins, l'établissement du lien est nécessairement personnalisé et la médiation intègre donc de la subjectivité.

Cette notion de médiation implique d'accepter que le sens n'est pas immanent aux choses ou aux objets, mais qu'il se construit à travers et par les sujets. « La médiation documentaire peut se comprendre à partir des composants d'un processus de communication prenant pour objet l'usager, les idées, le contexte technique, les contenus et la pratique (sociale, économique, politique…) » (Régimbeau, 2011)[340]. En ce sens, la médiation documentaire s'appuie sur des dispositifs qualifiés de dispositifs documentaires.

A. Béguin-Verbrugge, dans une étude sur le traitement documentaire, montre qu'historiquement les systèmes d'information (originellement les bibliothèques) sont passés d'une vision patrimoniale, cumulative et conservatrice à une vision en termes d'usages et de mise à disposition de l'information. Ces deux pôles, qui à première vue peuvent paraître opposés, ont en commun de ramener la communication documentaire à

[340] Régimbeau Gérard, « Médiation », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 75-114.

une optique qu'on tend à privilégier : celle du producteur ou celle du récepteur. Or, la médiation documentaire suppose une interaction et des logiques d'acteurs spécifiques (Béguin-Verbrugge, 2002)[341].

La médiation documentaire dépasse en effet la simple transmission de l'information pour aller vers une construction de liens entre besoin et usage d'information pour permettre à l'usager de transformer l'information en connaissance. « La médiation documentaire est une médiation qui n'implique pas le rapport personnel direct, mais qui implique cependant le recours au langage et la prise en compte du niveau de connaissance de l'utilisateur et de ses capacités d'abstraction. » (Béguin-Verbrugge, 2002)[342]. La médiation documentaire nécessite la mise en place par le médiateur d'un système de communication adapté à l'usager. Elle assure une articulation entre la dimension individuelle de l'usager dans son rapport à l'information et la dimension sociale de la construction d'un savoir et contribue ainsi à l'acquisition d'une culture spécifique que l'on peut qualifier de culture de l'information et de culture documentaire.

Le médiateur qui met les informations en système et en collection dans un dispositif aura à prendre en compte des logiques, des attentes et des critères de qualité contradictoires et incompatibles, selon qu'il sera dans une logique d'usage (garantir l'évolution, faciliter l'appropriation, et permettre que la cohérence soit définie par l'usage et l'utilisateur (reconstruction) ou une logique d'archivage (préserver et garantir la traçabilité d'une production et la stabilité de son résultat, et maintenir une cohérence définie à la production. (Lainé-Cruzel, 2004)[343] Or, par exemple, les principes économiques qui sont intrinsèquement liés à l'offre numérique des éditeurs viennent perturber la médiation offerte par les professionnels. En effet, l'imaginaire de disponibilité et d'accessibilité qui colle aux nouveaux dispositifs que sont par exemple les banques de données en ligne, se voit malmené par les difficultés auxquelles sont confrontés les usagers : plate-formes multiples, modes d'interrogation différents,

[341] Béguin-Verbrugge Annette, « Le traitement documentaire est-il une énonciation ? », In Actes du 13e Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*, Rennes, SFSIC, 2002, p. 329-335.
[342] Béguin-Verbrugge Annette, 2002. O*p. cit.*
[343] Lainé-Cruzel Sylvie, « Documents, ressources, données : les avatars de l'information », *Information-Interaction-Intelligence*, 2004, Vol. 4, n° 1, p. 105-120.

langages d'indexation spécifiques selon l'éditeur … tout cela dans une transparence factice qui n'aide pas l'apprentissage. Or « la médiation travaille contre l'illusion de la transparence […] elle déploie des médiations de nature différentes et sollicite à la fois l'action, le geste, l'interprétation, l'expression » (Jeanneret, 2008).

Cet effet est particulièrement important auprès de jeunes publics pour qui « la nécessité de prendre en compte les dimensions liées aux émotions et aux affects dans les activités de recherche d'information » (Simonnot, 2011)[344] est primordiale or, en « l'absence d'intermédiaire humain, les outils de recherche en ligne prennent en charge de manière approximative le dialogue qui permet d'affiner l'expression du besoin d'information » (Simonnot, 2006)[345].

Les évolutions liées notamment à l'information numérique, re-questionnent la médiation documentaire dans ses relations aux nouveaux dispositifs, en effet « une part de plus en plus importante de l'information produite aujourd'hui dans presque tous les domaines de l'activité humaine est numérique et conçue pour être accessible sur ordinateur ». (Guttman, 2003)[346]. Or, la notion « d'accessibilité à l'information facilitée par le numérique » véhiculée avec celle de « société de l'information » que certains auteurs qualifient de « figure de mots imposée qui traduisent donc un nouveau stade de transfert des techniques de communication du marketing à la politique » (Jeanneret, 2005)[347] semblent faire abstraction d'une nécessaire médiation documentaire qui prendrait en compte « l'activité du sujet dans et sur le monde, un monde qu'il partage avec d'autres sujets » (Charlot, 2001)[348] qui fait lien et sens.

---

[344] Dinet Jérôme, Vivian Robin, Simonnot Brigitte. La recherche collaborative d'information sur Internet : impact de l'affinité entre les jeunes collaborateurs, *Journal d'Interaction Personne-Système*, 2011, *vol. 2*, n° 1, p.1-18

[345] Simonnot Brigitte. Le besoin d'information : principes et compétences, In *Actes de la conférence Thémat'IC 2006 Information : besoins et usages,* Strasbourg, 17 mars 2006, pp 40-56. [en ligne] http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1940

[346] Guttman Cynthia, L'éducation dans et pour la société de l'information. Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information 2003 95 p. [en ligne] http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf

347 Jeanneret Yves, « La « société de l'information » comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique », In *La « société de l'information », entre mythes et réalités*, sous la dir. de M. Mathien, Bruxelles, Bruylant, 2005, p. 66-76.

[348] Charlot Bernard, « La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques », In *Les jeunes et le savoir*, Paris, Anthropos, 2001, p. 5-24.

Nous avons vu que la médiation documentaire est considérée comme une médiation des savoirs, en ce sens elle met en jeu prioritairement de l'information dans des processus de construction de connaissances et ce grâce à des dispositifs sociaux, techniques et humains. Autrement dit réfléchir à la médiation documentaire c'est aussi réfléchir à la place de l'information dans son rapport à la connaissance individuelle et aux savoirs historiquement et socialement constitués.

Approcher l'information numérique au travers des dispositifs qui la mettent en forme et en médient l'usage, permet d'envisager l'ensemble des interventions allant de l'information elle-même à la construction des connaissances en passant par la médiation des savoirs. Autrement dit, la médiation documentaire recouvre un processus de mise à disposition, de traitement, d'accès (et donc de recherche) et d'appropriation de l'information dans des « contextes sociaux permettant à des acteurs de construire des connaissances à partir d'échanges d'informations par des procédés cognitifs et techniques trouvant […] un lieu d'appropriation entre l'abondance informationnelle et l'ordre des connaissances » (Gardiès, Fabre, Dumas, 2011)[349]. Ce processus est particulièrement tangible en ce qui concerne l'information numérique. Cependant nous avons noté que la virtualité supposée des supports et des traitements ne facilite pas la compréhension des processus médiateurs qui pourtant ne s'effacent pas. Dans nos recherches nous avons mené des investigations en prenant comme entrée l'analyse de pratiques informationnelles médiées et non médiées dans deux contextes radicalement différents, l'un concernant l'information scientifique et technique, l'autre l'information professionnelle. Dans les deux cas il s'agissait majoritairement d'information numérique, ce qui nous a permis d'analyser à la fois les dispositifs info-communicationnels mobilisés, les pratiques des usagers et les processus de médiation documentaire. Ces recherches s'inscrivaient en prolongement d'autres plus centrées sur des dispositifs « physiques » et sur de l'information imprimée traditionnellement médiée par des professionnels de l'information. L'ensemble autorise aujourd'hui à une analyse comparative pour mieux comprendre la médiation documentaire au sein de dispositifs info-communicationnels numériques.

[349] Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, Dumas Michel, « Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques », In W. Mustafa El Hadi, *L'organisation des connaissances : dynamisme et stabilité*, Paris, Hermès-lavoisier, 2012, p. 381-389.

Nous avons pu mettre en avant que l'accès de plus en plus direct à l'information numérique accentue un usage singulier et individuel de l'information. Il nécessite des médiations documentaires ciblées. Or les professionnels de l'information ont tendance à envisager un traitement et une diffusion de l'information globale vers des besoins collectifs supposés des usagers (Fabre, Gardiès, 2010)[350]. Les dispositifs permettant d'organiser l'information numérique manquent de médiation documentaire humaine, cette dernière impliquerait une évaluation à postériori de l'information. En effet la facilité d'accès à l'information accentue l'illusion d'une appropriation qui serait la conséquence directe d'une mise à disposition totale. Nous pensons au contraire qu'une spécificité de la médiation documentaire au sein de dispositifs info-communicationnels numériques paraît d'autant plus nécessaire à cerner que la « disponibilité » supposée de l'information numérique s'accompagne de forts besoins de médiations et de dispositifs. Autrement dit l'accessibilité ne signifie pas le renoncement à une certaine forme de médiation documentaire.

Il s'agirait alors de repenser la médiation documentaire en lien avec les dispositifs info-communicationnels numériques. Cela passe d'une part par un traitement de l'information adaptée aux formes numériques, or nous l'avons montré par ailleurs les professionnels de l'information ont tendance à privilégier le traitement de l'information lorsque celle –ci est inscrite sur un support physique traditionnel (Gardiès, Fraysse, Courbières, 2007)[351]. Lorsque le traitement de l'information est réalisé par les usagers eux-mêmes, il paraît nécessaire de le compléter par des dispositifs médiateurs permettant de parachever efficacement ce premier niveau d'appréhension de l'information. D'autre part il s'agit aussi de mieux prendre en compte les dispositifs

[350] Gardiès Cécile, Fabre Isabelle, « Les archives ouvertes : de nouvelles pratiques informationnelles pour les enseignants-chercheurs ? », In *Actes du Colloque international «Edition et publication scientifiques en sciences humaines et sociales : formes et enjeux», (17-19 mars 2010 ; Avignon)*, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse, 2010, p. 81-93.

[351] Gardiès Cécile, Fraysse Patrick, Courbières Caroline, « Distance et immédiateté : incidences du document numérique sur le traitement de l'information », *Etude de communication*, 2007, n° 30, p. 71-81.

dans leur complexité car « une médiation documentaire est aussi dépendante des contraintes du dispositif » (Régimbeau, 2011)[352].

C'est donc au dialogue entre la question de la médiation et la complexité des dispositifs que nous convient les formes numériques de l'information. En effet, un dispositif info-communicationnel nécessite la mise en place de processus de médiation documentaire qui donnent à voir les savoirs, en permettent le partage et favorisent ainsi la construction de connaissances. Autrement dit, « un dispositif info-communicationnel propose, via une forme d'énonciation, un lieu de structuration des connaissances, de réception et d'appréhension de l'information » (Fabre, Gardiès, 2010)[353]. La mise en place de processus de médiation documentaire passe donc par le traitement et la mise à disposition de l'information. Mais « les nouveaux processus de médiation doivent, en s'appuyant sur la complexité croissante des dispositifs, prendre en compte l'activation du sens par le récepteur […], pour lui permettre d'appréhender et s'approprier l'information afin de construire des connaissances signifiantes pour lui » (Fabre, Gardiès, 2010)[354].

L'étude de la médiation documentaire est donc centrale et rassemble en elle la question des savoirs et des dispositifs info-communicationnels. Même si en tant que processus, elle a constitué un pivot dans nos analyses, il nous semble pourtant qu'elle gagnerait à une plus grande mise en perspective avec la notion de trivialité telle que proposée par Yves Jeanneret.

II-3-3 Traitement de l'information et trivialité

Aborder la médiation c'est prendre en compte le traitement documentaire facteur d'appropriations, c'est à dire saisir « le sens d'un geste médiationnel, le poids des dispositifs d'inscription, la récurrence de certains imaginaires et la question insistante

[352] Régimbeau Gérard, « Médiation », In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse, Cépadues , 2011, p. 75-114.
[353] Fabre Isabelle, Gardiès Cécile, « La médiation documentaire », In *Médiations* sous la dir. de V. Liquète, Paris, CNRS éditions, 2010, p. 121-132.
[354] Fabre Isabelle, Gardiès Cécile, 2010. O*p. cit.*

de ce qui fait la valeur sociale de nos savoirs » (Jeanneret, 2008)[355]. Le traitement documentaire peut se définir au travers des modes de classement, de l'énonciation qu'il produit c'est à dire différentes formes de ré-écritures qui s'organisent en systèmes signifiants. Il s'agit « d'un ensemble d'opérations, plus ou moins complexe, de représentations. Il s'agit ensuite d'opérations de traduction visant à faciliter l'accès à l'information, au savoir et à la culture » (Metzger, 2006)[356].

Les professionnels de l'information adaptent ce traitement à des publics divers, ils instrumentent et rationalisent la collecte, la structuration et la diffusion d'informations. Ils font œuvre de ré-écriture de l'information, autrement dit ils produisent une forme d'écriture que l'on peut qualifier d'écriture documentaire en mobilisant de la logistique et des formes culturelles. En transformant les objets informationnels mis en circulation, ils ouvrent vers des interprétations, et participent ainsi à la mise en oeuvre d'une énonciation et d'une réception. Ils rendent présent quelque chose d'absent (re-présenter), constituant ainsi des instruments nécessaires à la connaissance. Le traitement de l'information comprend des opérations de réduction, de commentaire informant sur l'original et sur sa signification.

Le travail formel de traitement documentaire définit une approche particulière des savoirs et constitue en lui-même un geste de médiation. « L'invention des techniques documentaires, qui sont une rationalisation des procédures triviales, n'est pas seulement une discipline annexe pour les savants […] le catalogue et la carte sont, chacun de leur côté, des moyens de « miniaturiser» un ensemble de savoirs, de leur donner un caractère panoramique, mais cette réduction ne peut pas se faire par une simple opération géométrique : elle engage une épistémologie et une sémiotique » (Jeanneret, 2008)[357]. Cette notion de traitement documentaire, dans son travail de réécriture entraîne des appropriations multiples et participe de cette notion de trivialité puisqu'il s'agit de mettre en œuvre une forme de représentation et dans tous les cas il s'agit de transformation. « Ce pouvoir de la réécriture est très important à retenir, parce qu'il

[355] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité.Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[356] Metzger Jean-Paul, « L'information-documentation », In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de S. Olivesi, Grenoble, PUG, 2006, p. 43-58.
[357] Jeanneret Yves, *2008. Op.Cit.*

vient en contradiction avec la conviction, tenace dans les imaginaires de la trivialité, que les savoirs pourraient d'autant mieux circuler qu'ils seraient inchangés » (Jeanneret, 2008)[358].

La transformation s'opère ici au travers de procédures documentaires dans des situations sociales de médiation mettant en relation des acteurs dans une forme spécifique de rapport au monde, alors « c'est l'idée même d'un traitement de l'information qui se trouve requalifiée comme une opération sociale, technique et langagière, bref médiatique » (Jeanneret, 2008)[359].

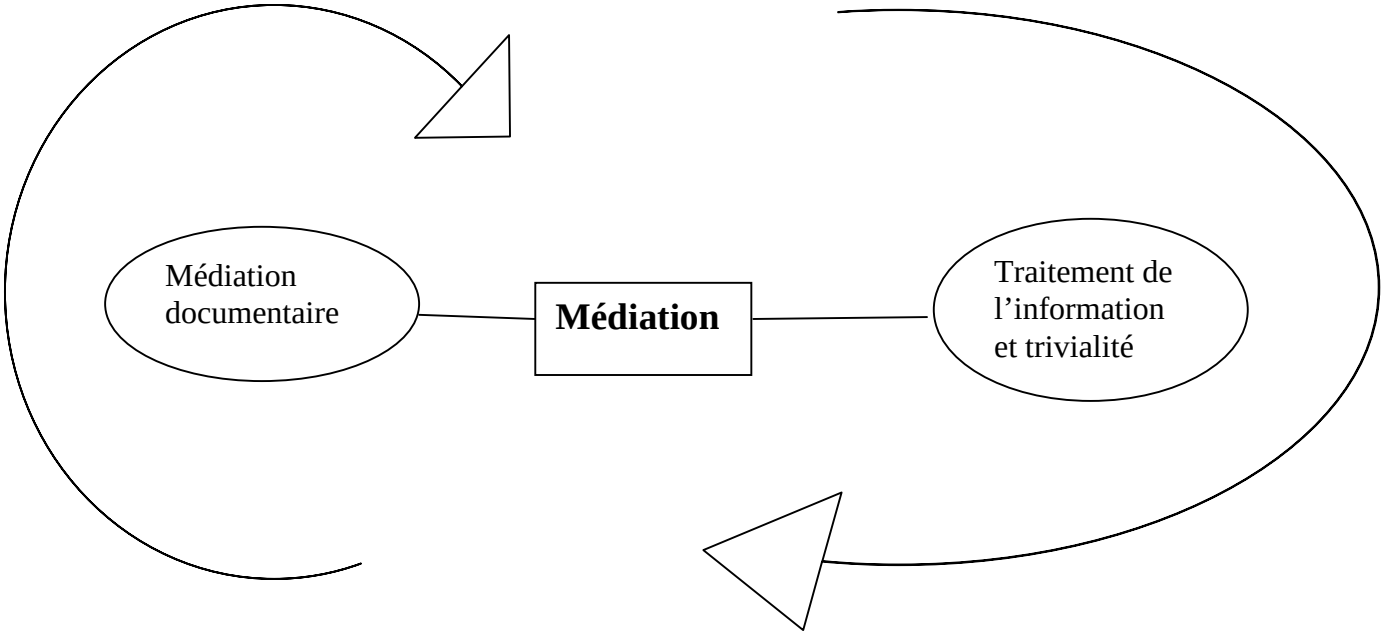
Les gestes documentaires sur l'information s'inscrivent dans des normes professionnelles et dans un environnement communicationnel à partir du moment où ils sont envisagés dans une globalité signifiante. Ceux-ci fournissent des relations au savoir que l'on peut qualifier alors de gestes de médiation s'inscrivant dans des dispositifs info-communicationnels pour « construire une proposition de dialogue et de mise en relation entre des identités perçues comme à la fois étrangères et susceptibles de se comprendre » (Gellereau, 2006)[360]. Cet ensemble que Y. Jeanneret rassemble sous le terme de trivialité opère, transforme, propose et participe à la circulation des objets de savoir, ce qui permet de favoriser la construction de connaissances de publics potentiels. « L'idée de médiation permet de considérer un tiers qui est à la fois nourri de social, par le geste médiateur qu'il incarne et l'implication de communication qu'il porte, et ancré dans la matérialité d'une situation et d'un complexe d'objets. Mais, au sein des processus de médiation, l'interaction ne disparaît pas. Elle se transforme » (Jeanneret, 2008)[361].

[358] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[359] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*
[360] Gellereau Michèle, « Pratiques culturelles et médiation » In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de S. Olivesi, Grenoble, P.U.G., 2006, p. 27-42.
[361] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

Synthèse

Nous pouvons schématiser le réseau conceptuel de la médiation comme suit en reprenant les éléments développés ci-dessus :

Schéma 3 : le réseau conceptuel de « Médiation »



Nous avons donc tenté ici de rassembler sous forme de réseau conceptuel un ensemble de concepts organisés en mettant en avant les liens qui les unissent et qui peuvent éclairer l'analyse de situations.

Chaque réseau nous paraît être relié aux autres ce qui signifie que nous entendons définir et utiliser cet ensemble sous forme de modèle. Autrement dit nous émettons l'hypothèse qu'il est possible d'envisager l'étude des pratiques des professeurs-documentalistes et les pratiques informationnelles d'usagers au travers des dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs SIC en mobilisant l'ensemble des trois réseaux conceptuels que nous venons de définir et qui sont présents séparément dans nos divers travaux. Il s'agit maintenant d'expliquer en quoi leurs interrelations sont potentiellement efficientes comme cadre d'analyse théorique des pratiques.

III- Dispositifs de médiation de savoirs des Sciences de l'information et de la communication

Nous avons vu que l'usage de concepts, même reliés sous forme de réseau pour analyser des situations, présente des limites. Nous avons cherché à discuter d'un point de vue épistémologique ces concepts, leur étendue et leur juxtaposition et nous avons souhaité tenter d'aller plus loin dans un mode de formalisation susceptible d'offrir un cadre de lecture. « Pour être opérationnel ce cadre a besoin de se doter d'outils de description et de probation, qui permettent à la fois de construire l'objet d'analyse, de le décomposer autant que de besoin, d'effectuer des distinctions ou des rapprochements, de mettre au jour des mécanismes de fonctionnement du phénomène étudié et de présenter le tout sous forme de résultats à interpréter. Cet outillage constitue une méthodologie, et c'est ce couple théorie-méthodologie qui fonde une discipline en en déterminant le lieu de pertinence » (Maingueneau, 2010)[362].

Définir un cadre sous forme de modèle c'est d'abord choisir sa forme car il existe en effet une sémantique et une typologie des modèles. Un modèle est une représentation d'un système réel qu'elle soit mentale ou physique, exprimée sous forme verbale, graphique ou mathématique. Ce sont des constructions relativement formalisées. Un modèle est généralement défini abstraitement par un ensemble de caractéristiques que possède en commun une famille de systèmes homomorphes. Citons par exemple des modèles formels (c'est-à-dire des systèmes rigoureux de traduction), des modèles conceptuels, des constellations notionnelles (qui organisent la description et l'interprétation d'un ensemble du sens et permet de conceptualiser) (Stengers, Schlanger, 1991)[363]. La démarche de modélisation vise la construction de modèle et se dote d'outils de modélisation.

Un système est une entité individualisable qui se détache de son contexte tout en procédant à des échanges avec son environnement.

[362] Maingueneau Dominique, « Analyse du discours et champ disciplinaire », *Questions de communication*, 2010, n°18, p. 185-196

[363] Stengers Isabelle, Schlanger Judith, *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir,* Paris, Gallimard, 1991, 190 p.

« Tout modèle est incomplet dans la mesure où la modélisation privilégie certaines propriétés du système et en néglige d'autres. Tout modèle est imparfait dans la mesure où les modélisations privilégient certaines propriétés du système et en néglige d'autres » (Walliser**,** 1977)[364]. Parmi ces propriétés, il existe des caractéristiques observables et d'autres non observables. Un modèle peut être une représentation simplifiée d'un système. On peut distinguer des modèles physiques (concrets) et des modèles symboliques (abstrait), mais notons avec E. Morin que « la complexité commence dès qu'il y a système, c'est à dire interprétation entre éléments divers en une unité qui devient unité complexe » (Morin, 1999)[365].

Le modèle en tant que représentation peut être considéré comme une métaphore des cadres conceptuels qui ont des fonctions d'argumentation ou d'interprétation. Il est un intermédiaire entre des acceptions théoriques et des phénomènes empiriques qu'il s'agit d'expliquer. Il fait donc office d'articulation en précisant les contours et en s'appliquant dans des contextes spécifiques à l'intérieur desquels des assertions pourront être mises à l'épreuve. En retour cette interaction enrichit ou modifie le modèle initial et donc contribue à préciser les approches théoriques. Cette deuxième étape permet alors de continuer à construire une méthodologie de description qualitative du modèle.

III-1 Modélisation

Nous avons montré, à ce stade de nos travaux, une centration des problématiques travaillées sur la question des dispositifs de médiation des savoirs en Sciences de l'information et de la communication. En effet, dans l'analyse des pratiques des professionnels de l'information, que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou dans le domaine documentaire en général, nous avons souligné des carences de référentialité et avons donc pointé l'importance de mieux comprendre les processus de médiation des

[364] Walliser Bernard, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes,* Paris, Seuil, 1977, 250 p.

[365] Morin Edgar, « Les défis de la complexité », In *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998,* Paris, Seuil, 1999, p. 451-457.

savoirs. L'ensemble de nos démarches d'investigation, l'analyse des données recueillies ont nécessité de mobiliser certains concepts et certaines approches théoriques des Sciences de l'information et de la communication. Ce faisant nous avons tenté de construire une cohérence dans l'usage de ces concepts, d'une part en précisant leur teneur épistémologique et d'autre part en les situant clairement dans les paradigmes choisis. Cette cohérence nous semble aujourd'hui caractériser notre approche théorique comme située au cœur de l'information-documentation.

Elle contribue également à préciser les fondements scientifiques de cette branche des SIC. Pour aller plus loin dans cette recherche de cohérence, nous avons dans une première partie définis trois réseaux conceptuels, notre ambition est maintenant de proposer des configurations les reliant et de tester leur potentialité de lecture des pratiques, car si « on peut questionner un chercheur sur les résultats qu'il aura obtenus. On doit questionner une science sur les questions que l'on s'y pose. À cette aune se mesure la rupture épistémologique sans laquelle aucune science ne saurait naître » (Chevallard, 1998)[366].

Précisions également que nous nous situons dans approche anthropologique, c'est à dire qui s'inscrit dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales. Il s'agit d'un parti pris épistémologique. Il signifie, par exemple, que nous prenons en compte simultanément les objets constitutifs de l'action humaine dans une visée praxéologique. Elle mêle l'analyse des tâches, des techniques, des technologies, des théories, des savoir-faire et des savoirs dont il convient d'approfondir l'étude par l'enquête empirique. Ces objets peuvent être des objets concrets ou des pratiques, comme celles qui nous intéressent ici, celle des professionnels de l'information et celle des usagers, monde spécifique à observer pour le comprendre. En prenant en compte le poids de l'environnement de travail, nous n'opérons pas de reconstitution mais bien au contraire au travers d'une posture d'observation participante nous tentons de saisir « la problématique écologique […] [qui] conduit à questionner le réel observable pour se

[366] Chevallard Yves, « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique », In *Actes de l'Université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, (4-11 juillet 1998 ; La Rochelle*), IREM de Clermont-Ferrand, 1998, p. 91-120.

déprendre de l'évidence du fait établi vécu comme naturel » (Chevallard, 1998)[367]. Les pratiques des professionnels de l'information, mises en regard des pratiques informationnelles des usagers sont instituées comme objets d'enquête dans des situations authentiques ce qui constitue le domaine de validité. Nous considérons donc les pratiques comme des activités situées dont l'objectif est de déterminer la logique de la situation pratique mettant en jeu un contenu de savoir donné qui donne sa forme aux transactions.

Au centre de notre conception théorique de l'information-documentation, et suivant en cela plusieurs auteurs, nous trouvons un certain nombre de savoirs conçus et définis par les Sciences de l'information et de la communication en tant que référentialité scientifique, technique, professionnelle et pédagogique. Pour approcher le rapport aux savoirs tant des professionnels de l'information que des usagers, nous les relions à l'étude des processus de médiation documentaire, c'est à dire situés au niveau de la circulation-transformation d'objets. Ces processus de médiation se matérialisent au sein de dispositifs qui dans leur énonciation et leur réception convoquent ces savoirs et les donnent à voir.

Le schéma ci après reprend les trois réseaux conceptuels que nous avons organisés. Celui des savoirs nous parait rassembler, en information-documentation, l'information et la connaissance car c'est dans leur différenciation d'avec les savoirs que l'on peut cerner la manière dont ils circulent, dont ils peuvent à la fois être partagés et abordés en vue d'une appropriation. Mais ces savoirs ne sont pas tous du même ordre et n'ont pas tous la même fonction. Les différencier permet d'analyser plus finement les processus informationnels qui caractérisent ces passages entre information, connaissance et savoirs spécifiques. Par ailleurs préciser leur teneur épistémologique, y compris dans les liens qu'ils entretiennent entre eux et avec l'information permet de mieux comprendre les références scientifiques mobilisées ou mobilisables que ce soit dans les pratiques ou plus largement dans les processus documentaires mis en œuvre.

[367] Chevallard Yves, « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique », In *Actes de l'Université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, (4-11 juillet 1998 ; La Rochelle*), IREM de Clermont-Ferrand, 1998, p. 91-120.

Le réseau conceptuel de la médiation en unissant ce qui constitue l'essence même de la médiation à celle plus située de la médiation documentaire permet de préciser le sens du traitement de l'information en tant que phénomène trivial, c'est-à-dire qui intègre la transformation de l'information et du document dans l'acte documentaire de circulation des objets culturels. En effet « toutes les sciences anthroposociales sont confrontées à cette dialectique entre la circulation sociale des objets et leur transformation, au gré des pratiques qui les saisissent » (Jeanneret, 2008)[368] . En ce sens la sphère de la médiation rejoint bien celle des savoirs et de l'information en adjoignant au processus informationnel un processus documentaire qui vise à favoriser l'élaboration de sens, « l'interprétation est un élément central de l'échange documentaire » (Jeanneret, 2008)[369].

.

Le réseau conceptuel des dispositifs info-communicationnels, dans son principe de liaison entre information et communication met en jeu ce que nous nommons un « processus d'énonciation-réception » au travers de différentes formes, que ce soit des dispositifs documentaires, des systèmes d'information ou des réseaux documentaires. Ces dispositifs sont des instances de médiation des savoirs dans un environnement et rassemblent donc les processus informationnels, documentaires et communicationnels.

Si nous choisissons de parler d'énonciation et de réception pour désigner le processus communicationnel au sein des dispositifs, ce n'est pas pour simplifier la définition de la communication mais plutôt pour signifier qu'il s'agit là d'une activité qui ne se limite pas à la transmission mais d'une activité de création qui engendre du social. La communication crée un espace social qui prend position dans un environnement dépassant les représentations préalables aux processus intentionnels d'énonciation. En ce sens relier les processus informationnels, documentaires et communicationnels au sein des dispositifs les mettant en relation présente nous semble-t-il, un intérêt théorique puisqu'il permet de penser simultanément les contenus, les pratiques, les modes de circulation, de médiation et de transformation dans un contexte social donné.

[368] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[369] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

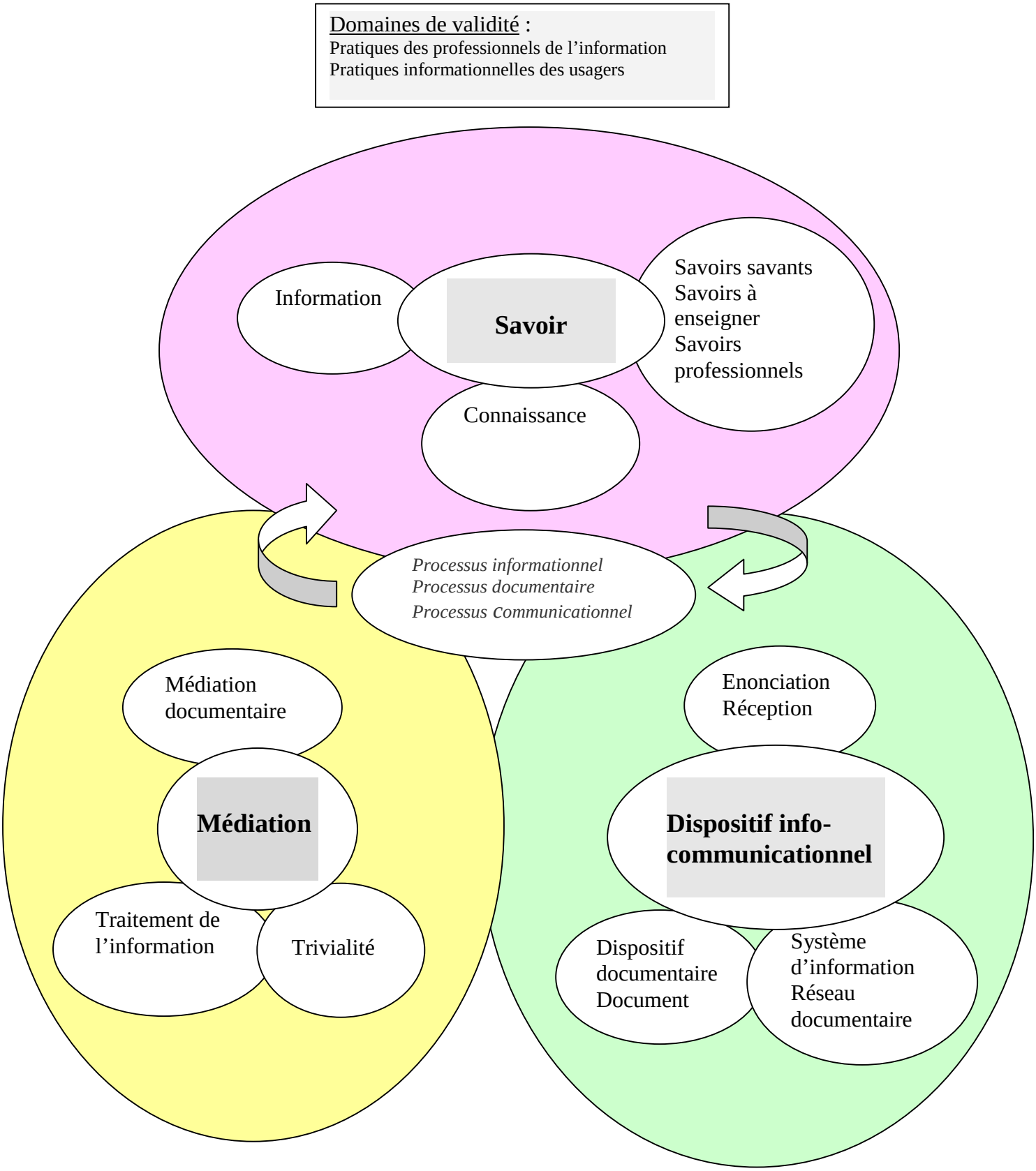
Le quatrième schéma montre donc chaque réseau conceptuel tel que nous les avons définis dans la partie théorique de cette synthèse, à partir de nos travaux et en élargissant ceux-ci. Il commence par celui des savoirs puisque nous l'avons identifié comme central dans nos recherches. Il est pour nous un concept « noyau » c'est à dire qu'il donne du sens aux autres. Il est ensuite lié à celui de médiation et de dispositif info-communicationnel.

Dans chaque réseau conceptuel sont mentionnés les concepts interdépendants de celui qui est central. Nous redisons ici que ce choix ne veut pas être exhaustif mais cherche seulement à refléter, à la fois, l'état de nos recherches et à donner à voir une représentation, qui par un effort de signifiance souhaite contribuer à l'usage de concepts qui reflètent, malgré leur portée ici limitée, une certaine approche paradigmatique de l'information-documentation.

De la même façon nous re-précisons que le domaine de validité de notre proposition, ici représenté par le carré symboliquement positionné au-dessus des réseaux conceptuels, ce domaine caractérisé par les pratiques, ne se limite pas à cette analyse conceptuelle mais peut être abordé au travers d'elle. Ceci limite volontairement la portée de nos propos et positionne clairement un refus de généralisation auquel nous ne prétendons pas. Les liens entre ces trois réseaux conceptuels sont signifiés par des processus opérationnalisants que nous nous proposons de décliner en suivant, également de manière visuelle.

III-1-1 Première étape de la modélisation : les réseaux conceptuels

Schéma 4 : les réseaux conceptuels



On le voit, ce qui fait sens au-delà de la définition de chaque réseau conceptuel spécifié par un choix de concepts liés entre eux, ce sont les processus qui marquent à la fois l'opérationnalité de ces réseaux mais surtout qui définissent ce qui les unit. Il nous parait donc important de schématiser dans un deuxième temps ce niveau d'opérationnalisation en pointant de manière plus précise les processus sous jacents aux trois réseaux conceptuels.

Nous formons donc l'hypothèse que pour analyser les interactions documentaires, notamment dans les pratiques des professionnels de l'information et les pratiques informationnelles des usagers dans le contexte de l'enseignement, nous pouvons, d'une part, tenter de capter les savoirs en jeu, définir leur caractérisation et attributs en acte, et d'autre part, identifier leur fonction dans une situation donnée. Ce premier niveau d'analyse sera lié à l'appréhension des processus de médiation mis en œuvre dans les dispositifs info-communicationnels construits ou vécus. L'analyse conjuguée de ces deux niveaux permettra de mobiliser une approche conceptuelle à la fois globale et circonscrite par une logique théorique définie. Cette logique peut s'opérationnaliser sous les formes schématiques ci-après présentées pour permettre leur usage. Elles permettent également de penser conjointement les processus informationnels, documentaire et communicationnel qui symbolisent les liens entre ces réseaux conceptuels. Ils constituent une manière de les utiliser et de les penser ensemble. Un processus est en effet défini par le *Petit Robert* comme "un ensemble de phénomènes conçus comme actifs et organisés dans le temps" qui sont en rapport de façon dynamique et qui sont tournés vers la transformation de certains éléments. Qualifier de processus l'ensemble des concepts qui sont mis en œuvre lors des activités de circulation d'objets et actes documentaires permet d'élaborer une représentation dynamique de phénomènes organisés entre eux.

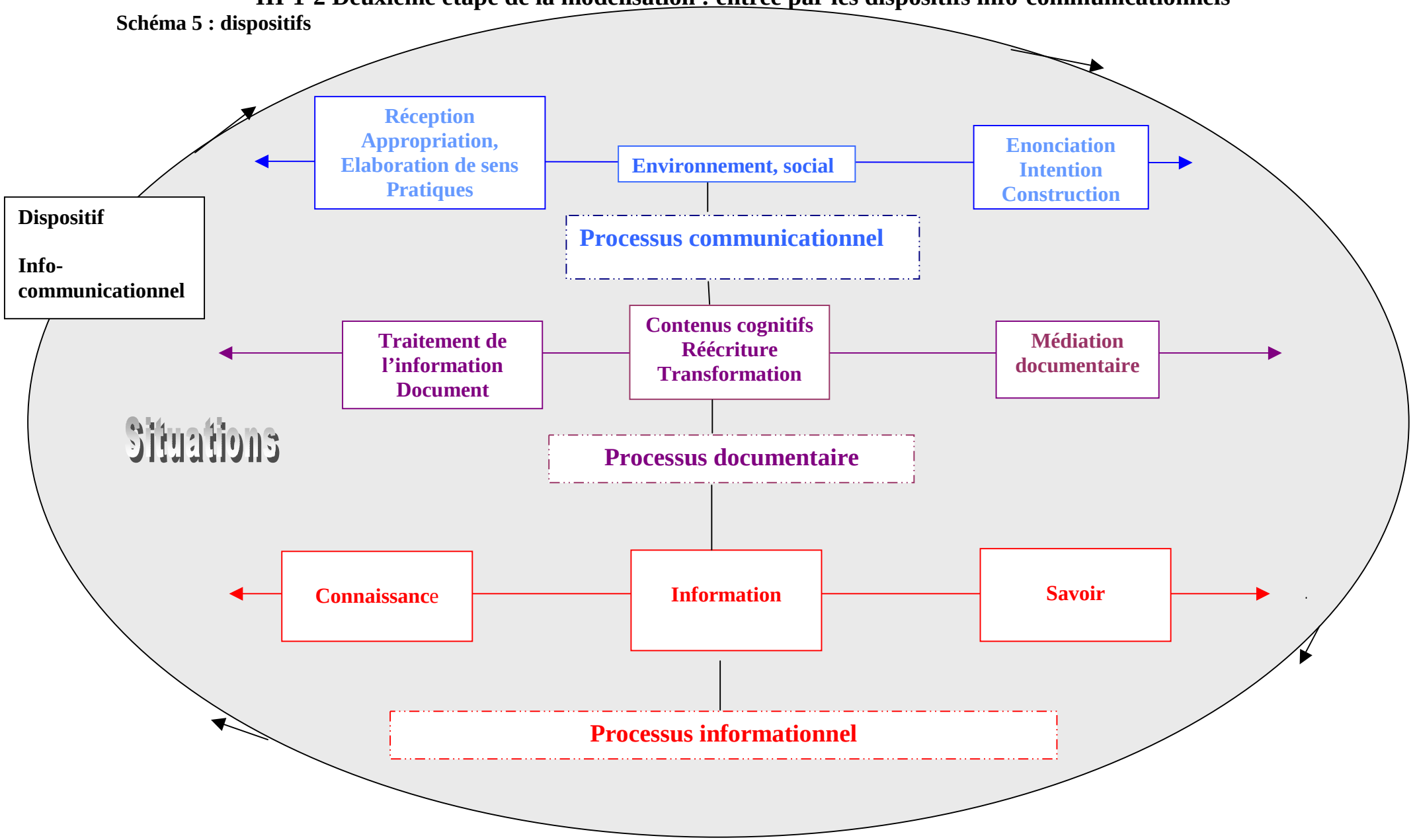
Le schéma suivant propose une description des processus en jeu lorsqu'on entre par le dispositif info-communicationnel en tant que système. Il signifie que lorsqu'on veut analyser les pratiques en action dans un dispositif info-communicationnel, il nous paraît nécessaire de prendre en compte les processus informationnels caractérisés par les

concepts de différenciation entre information, connaissance et savoirs, les processus documentaires caractérisés par le traitement de l'information et la médiation et les processus communicationnels situés dans un environnement social et caractérisés par les concepts d'énonciation, de réception et d 'élaboration de sens.

Les processus ainsi repérés ne sont évidemment pas indépendants entre eux. Les représenter sous forme de système permet de rendre compte de cette dynamique. Le processus informationnel ne prendra toute son épaisseur que considéré dans son interaction avec le processus documentaire et le processus communicationnel. Par exemple lors d'une analyse de pratique informationnelle dans un dispositif donné, la transformation de l'information en connaissance se construit au travers d'un traitement de l'information qui va faciliter l'appropriation. Ce traitement, en transformant l'objet, en propose une nouvelle lecture et favorise la communication avec l'énonciateur dans un processus discontinué.

III-1-2 Deuxième étape de la modélisation : entrée par les dispositifs info-communicationnels

Schéma 5 : dispositifs

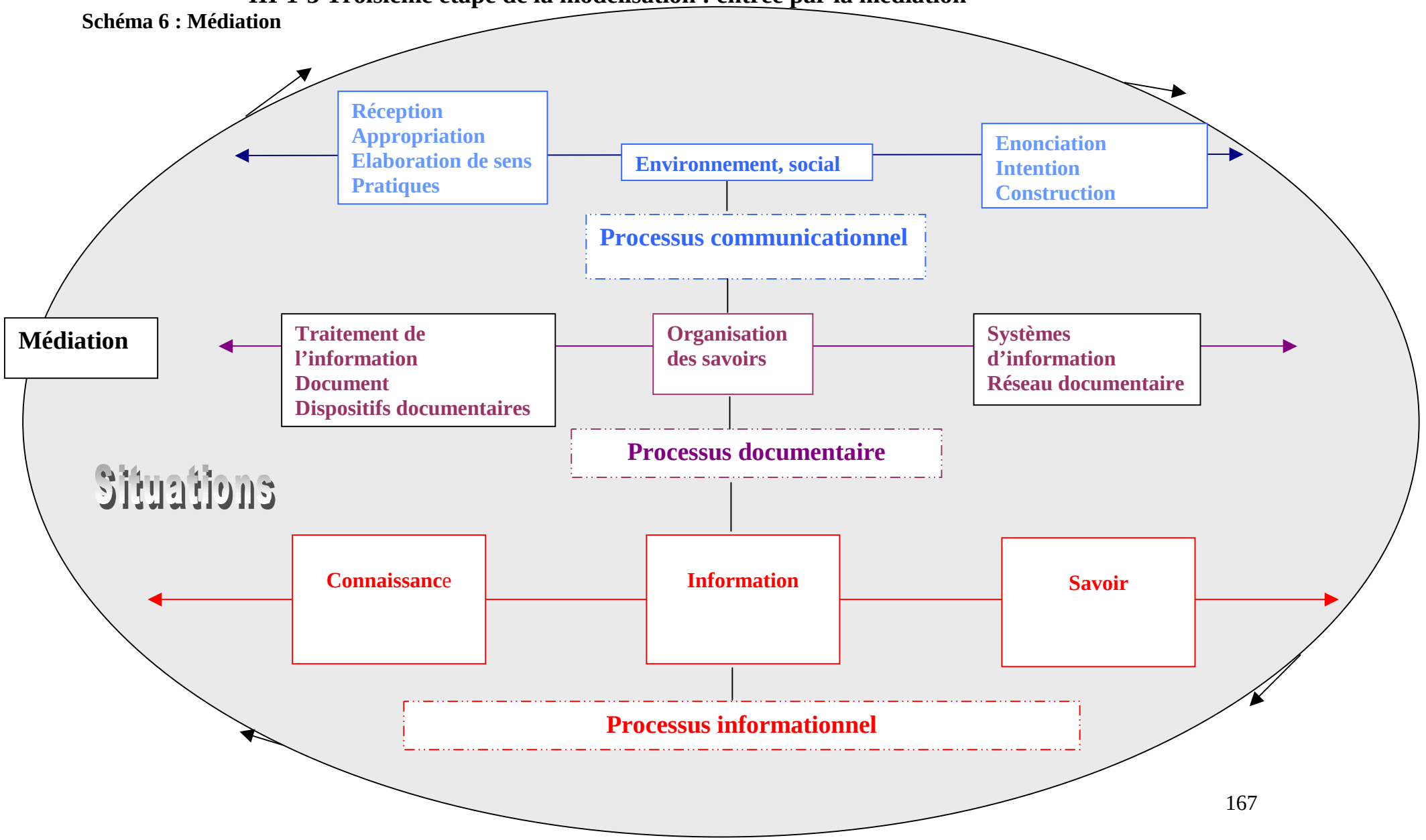


Le sixième schéma propose une entrée par la médiation, ce qui permet de ré-insister sur la prise en compte conjointe des processus informationnels et communicationnels avec les mêmes concepts que ceux déjà décrits ci-dessus, la différence provient des processus documentaires caractérisés cette fois par la présence des concepts de dispositifs dans leurs liens avec le traitement de l'information et du document et l'organisation des savoirs qui les caractérisent. Autrement dit, on peut noter la constance des processus informationnels et communicationnels dans l'analyse, alors que les processus documentaires s'appréhendent différemment en fonction de l'entrée, c'est à dire de l'objet de départ analysé, ici les gestes ou actes de médiation.

Lorsqu'on veut analyser des gestes de médiation (conçus ou reçus) au sein des pratiques, on pourra considérer toujours les éléments liés aux savoirs et à la communication, notamment du point de vue de l'élaboration du sens, et observer, d'un point de vue documentaire, comment les dispositifs, au travers de l'organisation des savoirs, du traitement et de la réception du document, des systèmes d'information ou de simples dispositifs documentaires donnant à voir l'information, les accompagnent.

III-1-3 Troisième étape de la modélisation : entrée par la médiation

Schéma 6 : Médiation



Le septième schéma propose une entrée par les savoirs. Il nous semble en effet que pour analyser les savoirs en jeu dans les pratiques il est nécessaire d'identifier le processus informationnel en distinguant toujours l'information de la connaissance mais en pointant également la précision sur le ou les types de savoirs. Le processus documentaire est identifié au travers de la médiation et des dispositifs et le processus communicationnel reste positionné sur les concepts d'énonciation et de réception.

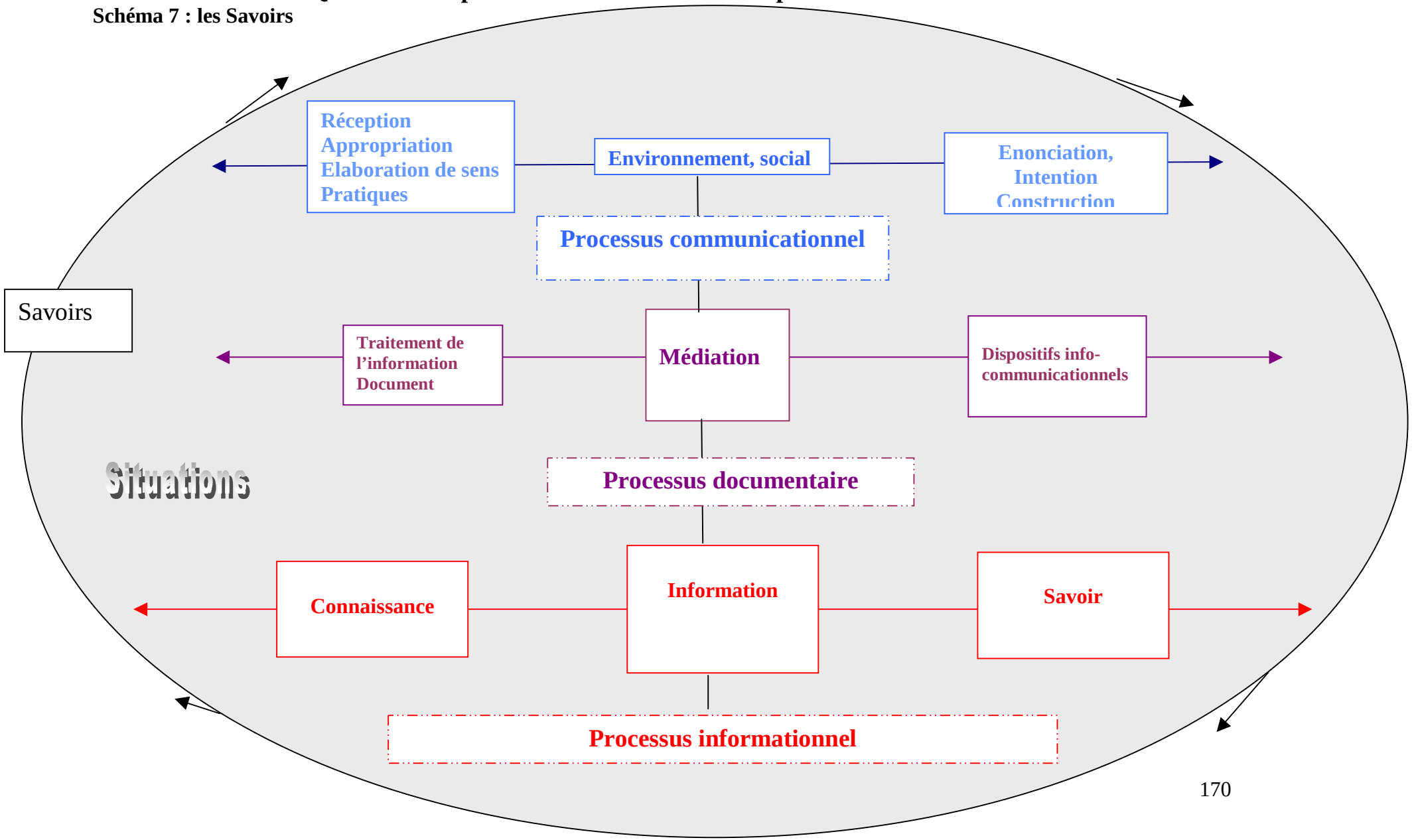
Cette entrée par les savoirs dans l'analyse des pratiques offre un découpage qui nous paraît susceptible de balayer les enjeux grâce à un ensemble théorique cohérent. Les trois processus sont ici présentés avec une différence d'avec les schémas précédent qui concernent le positionnement des dispositifs dans le processus documentaire. Ce point est particulièrement important car souvent l'analyse des savoirs fait l'impasse sur ce processus.

Autrement dit l'analyse des savoirs en jeu dans des processus communicationnel et informationnel doit prendre en compte les processus documentaires qui assurent un lien entre les deux pôles en participant à la circulation-transformation des objets culturels, notamment de l'information.

On peut également souligner que par cette modélisation il s'agit de pointer les liens entre information et communication au sein des processus documentaires.

III-1-4 Quatrième étape de la modélisation : entrée par les savoirs

Schéma 7 : les Savoirs



III-1-5 Synthèse

Proposer une schématisation à la discussion, c'est prendre le risque, d'une part, d'une simplification et, d'autre part, d'un enfermement limitant la portée des analyses. Notre projet ici est de soumettre ces schémas à la discussion pour ouvrir au contraire des perspectives. La constance des processus informationnels et communicationnels liant un ensemble de concepts met en avant le rôle de lien des processus documentaires les phénomènes info-communicationnels.

Ainsi, si nous reprenons l'ensemble de ces sept schémas qui décrivent le modèle théorique que nous proposons pour analyser les pratiques, on peut dire que le processus, qualifié ici d'informationnel, permet d'identifier les phénomènes liés à l'information, en les différenciant de ceux liés à la connaissance et de ceux liés au savoir. Ceci sous-entend de bien comprendre l'information, sa transformation possible en connaissance et de caractériser les différents types de savoirs. Ce processus informationnel est intriqué, quand on l'étudie au sein des dispositifs, au processus documentaire. Ce dernier se caractérise par les activités de traitement, du document et de l'information, qui facilite la circulation de l'information. Si « la distinction entre document par intention, du côté du producteur, et par attribution, du côté du récepteur (Meyriat, 1981) attire 1'attention sur le cadre social de l'information, sa dépendance par rapport à une visée et un usage, elle rend plus lâche le lien qui paraissait l'unir à la seule catégorie du savoir. C'est aussi l'une des formulations du principe d'une discontinuité de la communication » (Jeanneret, 2008)[370]. Dans ce processus, les gestes de médiation interviennent pour accompagner l'élaboration de sens et l'appropriation,. Ces gestes et actes de médiation organisés dans les dispositifs mobilisent, proposent et donnent à voir les savoirs. Ce processus documentaire, fait de réécritures multiples et normées s'appuie sur le processus communicationnel. Il propose une forme d'énonciation, de construction au travers du dispositif, lui-même à l'origine d'interactions, de transactions individuelles et sociales et de pratiques. En effet, « le travail de la réécriture documentaire, avec sa composante logistique, mais aussi ses formes culturelles, ses effets interprétatifs, sa

[370] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

teneur axiologique, participe à la mise en évidence de conditions de l'énonçable... La prise en compte de l'épaisseur historique et du travail formel des disciplines documentaires définit une approche du politique où l'inscription, compris comme acte de communication, joue un rôle structurant » (Jeanneret, 2008)[371].

Le travail sur, par ou avec l'information socialement située dans un environnement suppose donc une construction de sens et de connaissances, une véritable activité intellectuelle qui repose sur une culture et sur des savoirs propres. Nous proposons que l'analyse des pratiques professionnelles des concepteurs et des pratiques informationnelles des acteurs des dispositifs info-communicationnels soit menée au travers des trois processus : informationnel, documentaire, communicationnel.

Si l'ensemble de ces trois processus nous paraît nécessaire pour analyser les phénomènes de partage et circulation des savoirs dans les dispositifs info-communicationnels, ces modes de conceptualisation sont issus de la réflexion sur les travaux de recherche que nous avons conduits jusqu'ici, mais ils peuvent aussi constituer un objet de discussion de ces mêmes travaux. Si nous avons identifié des réseaux conceptuels, nous pensons que nous n'avons souvent utilisé qu'une partie de ces concepts, et principalement de manière isolée, pour mener nos recherches. Par ailleurs, Il est difficile de penser à l'aide des concepts sans les opérationnaliser, ici penser les liens entre dispositifs, médiation et savoirs pourrait se traduire par la mobilisation conjointe des processus communicationnel, informationnel et documentaire au sein de ces trois dispositifs sans omettre un des processus, car « c'est la compréhension du geste documentaire, dans sa signification sociale et dans ses effets politiques, qui est en jeu : soit celui-ci est masqué par la métaphore d'une pure dissémination matérielle des objets, soit il est interrogé et analysé de façon réflexive et critique, comme une pratique contribuant à la définition d'un ordre culturel et d'un mode de socialisation des savoirs et des valeurs » (Jeanneret, 2008)[372].

[371] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[372] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

Il s’agirait donc au regard de ce nouveau modèle décliné en quatre schémas principaux, l’un représentant les trois réseaux conceptuels identifiés, les trois autres représentant les processus liant ces trois réseaux, d’une part, de discuter les approches théoriques mobilisés jusqu’ici et de voir en quoi elles diffèrent de la proposition que nous formulons ci dessus, d’autre part, nous pourrions montrer dans une première approche, comment cet ensemble aurait pu être mobilisé dans nos travaux. Cette analyse permet, à partir d’un retour critique sur nos recherches, une mise en perspective et permet également un premier test sur l’efficience du modèle. Nous tenterons dans cette analyse de montrer en quoi nos approches méthodologiques ont contribué à concevoir et construire cette conceptualisation au fur et à mesure de la discussion sur nos travaux.

III-2 Confrontation des approches

La centration sur la manière dont les savoirs constituant les fondements des Sciences de l'information et de la communication sont connus, maîtrisés, utilisés par les praticiens de la documentation, nous a amenée à nous interroger au fil du temps sur les dispositifs qui pouvaient apporter des réponses en terme de médiation de ces savoirs que ce soit pour ces praticiens ou de manière un peu plus large pour les usagers, qu'ils soient élèves, enseignants chercheurs ou agriculteurs. L'entrée par les dispositifs a été prégnante dès le début de nos recherches, et s'est tout de suite accompagnée de la réflexion sur la médiation. L'analyse des pratiques nous a renvoyée systématiquement à ces trois pôles, Savoir, Médiation, Dispositif, avec le souci de les éclairer par la conceptualisation. Celle-ci nous a paru « essentielle, car l'analyse des pratiques n'est possible qu'à partir d'un questionnement, mais elle a le statut de ressource et non de conclusion. L'analyse ne peut être détachée de la relation qui s'établit, dans une recherche singulière, entre, d'un côté, une problématique et ses enjeux, et, de l'autre, une pratique et ses formes » (Jeanneret, 2008)[373].

Nous proposons d'examiner, pour la discuter, l'approche théorique que nous avons mobilisée dans nos principaux travaux pour ensuite la comparer avec l'approche théorique organisée autour du modèle telle que décrite plus haut pour ouvrir enfin sur des perspectives de recherche.

[373] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.

III-2-1 Analyse des mobilisations théoriques dans nos travaux

Nous avons réparti nos travaux suivant les trois réseaux conceptuels repérés et suivant les supports de publications (classement de l'AERES).

Si nous reprenons les articles publiés dans des revues, nous proposons à l'analyse une sélection de trois références et leurs résumés :

Savoirs	**Résumé et principaux résultats**	**Médiation**	**Résumé et principaux résultats**	**Dispositif**	**Résumé et principaux résultats**
GARDIES, Cécile (2011). Le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français. *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, volume 35, n°2, avril, pp. 177-200.	Articulation entre savoir et action au travers de l'analyse du travail des professeurs-documentalistes pour comprendre quels sont les savoirs mobilisés dans l'activité professionnelle. Une recherche-action sur l'analyse du travail des professeurs-documentalistes dans l'Enseignement agricole français, a permis d'engager un important recueil de données sur les tâches et les activités. Cette analyse montre la difficile qualification - mise en mots - des savoirs mobilisés dans l'activité qui renvoie à la difficulté de la prescription peu ancrée sur des savoirs de référence pertinents et légitimes se rattachant à une discipline scientifique : les Sciences de l'information et de la communication.	GARDIES Cécile, FABRE, Isabelle et COUZINET Viviane (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, n°35. P. 121-132.	Le concept de pratique informationnelle semble de plus en plus employé dans le domaine scientifique de l'information communication mais n'est pas toujours utilisé avec les mêmes présupposés théoriques et ne semble pas désigner les mêmes objets. Ce concept récent de pratiques informationnelles peut ainsi être questionné. Cet article tente de comprendre ce qu'il recouvre en terme de pratique et d'information, et par un détour de différenciation avec la notion d'usage, revient sur les acceptions théoriques de « pratiques informationnelles » et sur les méthodologies susceptibles de nous aider à les approcher en nous basant sur nos travaux de recherche récents sur ce domaine.	GARDIES, Cécile et MARCEL, Jean-François (2011). On the Praxeological Dimension of Organizational Knowledge Conversion : The Example of a "Professionalization Year" for Trainee Teachers in French Agricultural Education . In *International Journal of information technology management, Special issue Knowledge Sharing within Knowledge Intensive Organizations (KIO.* (sous presse).	A partir d'une étude de cas, la modification de la formation des enseignants en France nous proposons dans cet article d'étudier la conversion de la connaissance perturbée par de nouvelles pratiques sociales qui provoquent des ruptures socio-épistémiques. Ainsi d'autres dynamiques de conversion des connaissances se mettent en place nous permettant d'interroger les modèles théoriques initiaux. Nous pointons l'émergence d'un 3ème axe qui s'installe dans le modèle, et nous permet d'envisager le processus de conversion en intégrant une connaissance (axe épistémologique) incarnée et mobilisée (plan onto-praxéologique), une action (axe praxéologique) incarnée et éclairée (plan onto-épistémologique), un sujet (axe ontologique) connaissant et agissant (axe épistémo-praxéologique).

La partie théorique de l'article « le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français » publié dans la *Revue Canadienne des Sciences de l'Information et de Bibliothéconomie* comporte une partie qui reprend la définition de notions nécessaires à l'analyse du travail, comme la notion d'activité et de tâches en empruntant cette approche à des travaux de psychologues du courant de la clinique de l'activité (Clot, Leplat et Hoc, Bruner, Astier). La deuxième partie s'appuie sur une définition des savoirs issue des travaux des Sciences de l'information et de la communication, notamment dans la distinction savoir - information, mais aussi aux travaux des Sciences de l'éducation en convoquant une typologie des savoirs, principalement les savoirs savants, les savoirs professionnels et les savoirs à enseigner. Cette deuxième approche fait notamment appel au courant de l'anthropologie didactique pour les savoirs à enseigner et à la question de la transposition didactique. On voit ici se préciser une posture que nous assumons, qui est de convoquer des disciplines autour des SIC pour les mêler dans l'analyse, ce qui est aussi cohérent avec la méthode de recueil de données utilisée, puisqu'il s'agissait d'une recherche-action basée sur des entretiens d'auto confrontations simples et croisées, méthode plutôt légitimée en Sciences de l'éducation et particulièrement dans le courant des « praticiens réflexifs ». L'objectif était de comprendre le travail des professeurs-documentalistes entre tâches prescrites et activités réalisées, de repérer les savoirs mobilisés dans la pratique professionnelle via la focale des activités et d'appréhender le rapport aux savoirs des professionnels. Les résultats montrent qu'il existe une partie des activités réalisées dans le travail des professeurs-documentalistes qui sont des activités « cachées », au sens de peu visible et qui renvoient à des tâches prescrites floues. Ces activités sont plutôt vécues et verbalisées par les acteurs au travers de postures (manière d'être), de valeurs (engagement subjectif) et de stratégies identitaires. Nous avons noté une difficile qualification des savoirs mobilisés dans la mise en oeuvre de ces activités voire d'un amalgame entre les différents types de savoirs qui se retrouvent exacerbés dans la définition des savoirs à enseigner. Enfin, la question centrale de la référentialité, de la légitimité et de la pertinence des savoirs à enseigner est mise au jour dans cette analyse.

Nous voyons que dans cette recherche, centrée pour sa partie théorique sur le réseau conceptuel des savoirs, ce sont principalement les éléments conceptuels du processus informationnel qui ont été utilisés. Les processus documentaires ont été abordés, mais plus rapidement, au travers de la question posée par exemple sur les dispositifs d'enseignement (pertinence et légitimité des savoirs à enseigner dans les programmes (noosphère), confrontation savoirs-situation pédagogique) ou au travers des dispositifs documentaires (former à l'information via un outil). Le processus communicationnel est abordé en filigrane dans les résultats, sur la question de l'intentionnalité et de l'énonciation des dispositifs documentaires (traitement de l'information et rangement en lien avec une certaine forme de capacité intellectuelle mobilisant des savoirs sous jacents, valeurs et stratégies).

Le deuxième article intitulé « Re-questionner les pratiques informationnelles » et publié dans la revue *Etudes de communication*, est centré sur une réflexion théorique autour de la notion de pratique informationnelle. Il définit le terme même de pratique en partant de la vision sociologique pour arriver à sa conception en SIC en la différenciant de celle d'usage qui a longtemps dominé. D'un point de vue méthodologique cet article revisite ainsi le concept en s'appuyant sur plusieurs études menées précédemment par les auteurs. Les résultats montrent que le concept de pratique informationnelle paraît effectivement important à préciser pour comprendre la complexité de la circulation, de l'usage et de l'appropriation de l'information en lien avec les médiations susceptibles de favoriser la construction de connaissances.

Ici l'entrée théorique semble se situer plutôt via le réseau conceptuel des dispositifs info-communicationnels en mobilisant spécifiquement les concepts de réception au travers de ceux de pratique et d'usage de l'information. Les processus communicationnels sont donc mis en avant mais de manière peu explicite, les processus informationnels sont abordés à la fois dans la question de l'information et dans la question de la construction des connaissances. Les processus documentaires participent à l'analyse au travers de la question de la médiation vu sous l'angle d'accompagnement à la construction du sens par les usagers.

Le troisième article intitulé « On the Praxeological Dimension of Organizational Knowledge Conversion : The Example of a “Professionalization Year” for Trainee Teachers in French Agricultural Education » publié dans la revue *International Journal of information technology management*, est centré sur une approche théorique issue des théories du *knowledge management* et notamment sur le modèle de la conversion de la connaissance organisationnelle. Ici le parti pris a été, d’une part, de discuter ce modèle d’un point de vue théorique en y adjoignant notamment la question de la différenciation entre information et connaissance telle qu’elle est proposée au sein des SIC et peu prise en compte chez les Anglo-saxons et, d’autre part, à partir d’une étude de cas, de proposer une évolution du modèle initial qui est celui de la spirale de création / conversion de la connaissance au sein d’une organisation. D’un point de vue méthodologique c’est une enquête approfondie (permettant une approche des pratiques) et une étude des traces documentaires (approche des dispositifs) qui a permis de recueillir les données présentées.

Les résultats de cette recherche ont montré l’intérêt de rajouter un troisième axe aux deux axes existants (axe ontologique et axe épistémologique) dans le modèle de conversion de la connaissance organisationnelle, celui correspondant à la dimension paxéologique des processus de conversion. L’autre résultat montre l’intérêt de penser chacun des trois axes avec les différents contextes qui les concernent. Par exemple en rajoutant également le processus de mémorisation qui est souvent assimilé à celui de capitalisation comme des connaissances susceptibles de s'émanciper de leurs conditions d'élaboration. Dès lors le processus de conversion se complexifierait d'un processus de mise en mémoire (se rapprochant par-là d’un processus documentaire). En revanche, à la sortie de l'organisation, les connaissances converties resteraient très liées au cas particulier de l'organisation qui a permis leur conversion, tandis que les connaissances mémorisées auraient un degré de généralisation beaucoup plus affirmé se rapprochant à terme des savoirs. L’autre élément interrogé du modèle, c'est le mouvement spiralaire qui le caractérise. Il nous a paru intéressant de le rapprocher du modèle proposé, dans un tout autre contexte, par Vygotsky pour le développement de l'enfant. De ce modèle, citons seulement la zone proximale de développement qui correspond à l'espace cognitif

des tâches que l'enfant est capable de réaliser avec la médiation de l'adulte mais qu'il n'est pas encore capable de réaliser seul. Dans la spirale de Vygotsky, il y a l'idée de réitération, l'enfant apprend deux fois, une fois avec l'adulte, une fois seul. Ces réflexions sont mises en lien avec deux éléments du modèle : l'axe ontologique dans un premier temps (avec les différents sujets connaissants et leurs interdépendances) et l'axe praxéologique d'autre part, en lien avec l'action et ses réitérations. Enfin, cette forme spiralaire interroge la question de la temporalité, la spirale renvoie à un temps cyclique articulant immédiateté du présent et lestage du passé. Nous défendons, pour l'étude du processus de conversion, de la nécessité d'envisager ce que nous avons appelé un temps systémique, c'est-à-dire un temps articulant une projection du futur à partir de l'instantanéité du présent et intégrant le poids du passé. Nous avons aussi avancé une perspective celle de l'émergence d'un troisième axe qui installe dans le modèle, au moins géométriquement, des plans. Dès lors, le processus de conversion de la connaissance s'envisage par rapport à chacun des plans en lien avec le « tiers absent », le troisième axe. Ainsi nous avons une connaissance (axe épistémologique) incarnée et mobilisée (plan onto-praxéologique), une action (axe praxéologique) incarnée et éclairée (plan onto-épistémologique) qui souligne, à l'instar des néopiagétiens, le développement de la connaissance dans et par l'action, un sujet (axe ontologique) connaissant et agissant (axe épistémo-praxéologique) qui contraint le processus de conversion à prendre en charge la question de la responsabilité du sujet connaissant.

Ici l'entrée réalisée par les dispositifs a permis d'interroger les pratiques et l'énonciation du dispositif lui-même. Pour autant il nous semble que les processus informationnel et documentaire sont bien présents même si peu interrogés en tant que tels. La distinction information connaissance est posée clairement dans la partie théorique et reprise dans l'analyse des données au travers de la question de l'appropriation des connaissances (conversion, transformation) et de celle de l'élaboration du sens par le sujet, même si la question du contexte organisationnel (dimension sociale) est ici très présente, ce qui nous renvoie au processus documentaire. En effet même si elle n'est pas clairement nommée la question de la médiation est aussi présente au travers de celle de la circulation et transformation des objets de connaissance, donc de l'information. Le

processus communicationnel transcende l'analyse de bout en bout et l'image de la spirale pourrait être reprise notamment sur la question de la discontinuité de l'acte de communication.

L'approche particulière du *knowledge management* mobilisée ici et mise en regard de l'approche spécifique des SIC contribue à la convocation évoquée plus haut de plusieurs disciplines. Pour nous les résultats de cette recherche et les pistes évoquées peuvent permettre d'enrichir la réflexion menée au sein des SIC si le propos reste bien toujours de maintenir une approche théorique spécifique. Les différents axes et plans explicités ci-dessus constituent une formalisation supplémentaire utile particulièrement dans la description des processus informationnels et documentaires. Elle pose cependant la question de la prise en compte de la dimension praxéologique dans nos modèles, peut-on considérer que cet aspect est inclus à la fois dans la notion de pratiques qui est l'objet analysé ou bien dans ce que nous avons mentionné comme étant de l'ordre de l'environnement et de la construction du et par le social dans le processus communicationnel ? Peut-être ce point précis devra-t-il faire l'objet d'un éclaircissement et s'intégrer dans un des processus de manière plus explicite.

III-2-2 Comparaison avec l'usage des modèles

Cette analyse *a posteriori* de quelques-uns uns de nos travaux menés au regard du modèle que nous avons tenté de définir, permet d'amorcer un premier test de son usage et de son efficience.

Nous avons pu noter dans les parties théoriques de ces articles la présence d'un certain nombre de concepts évoqués dans le premier schéma, celui des réseaux conceptuels. Cette entrée paraît donc refléter des approches théoriques nécessaires dans ces recherches même si l'intérêt d'avoir rassemblé au sein d'un réseau un certain nombre de concepts est manifeste, il n'en reste pas moins que ce choix subjectivement issu d'un « usage » n'est peut-être pas suffisamment exhaustif et surtout peut être sujet à discussion. On a vu par exemple que si dans certaines recherches, et concernant par exemple le réseau conceptuel des savoirs, c'est à la fois la distinction information, connaissance, savoir et typologie des savoirs qui sont utilisés, dans d'autres la typologie n'est pas précisée. La question qui se pose alors est de savoir si le réseau conceptuel permet de penser sans enfermer. La question de son utilité est également centrale dans la mesure où ce modèle ne prétend pas à l'exhaustivité et où tous les concepts le composant ne sont pas forcément utilisés dans une même recherche. Quel est alors l'intérêt de cette formalisation ? Il nous semble que son intérêt réside justement dans la formalisation, c'est à dire que la définition de ce qu'on peut considérer comme un cadre d'analyse permet tout d'abord de ne pas oublier certains aspects dans l'analyse et ensuite de travailler à une cohérence d'ensemble dans les recherches qui peuvent permettre à terme d'avancer plus efficacement. Par exemple il sera plus aisé d'effectuer des comparaisons entre certains travaux si un ensemble de concepts identiques a été utilisé pour analyser des résultats divers. Au vu de la comparaison que nous faisons entre les approches théoriques telles que mobilisées jusque là et une projection sur l'utilisation des modèles sur ces mêmes recherches, il est possible de dire qu'entre l'usage de certains concepts de manière plus ou moins isolée et l'usage de modèles qui proposent par la liaison à priori de concepts et des processus, une approche globale, le

modèle permet de prendre en compte dans le même mouvement des niveaux d'analyse plus complet. C'est une façon de mieux appréhender la complexité des pratiques et systèmes étudiés. En cela réside un des intérêts de cette approche.

Si nous prenons l'exemple du réseau conceptuel de la médiation, on voit que dans nos travaux l'approche théorique développée sous forme de modèle nous avons, par exemple, situé clairement la question du traitement de l'information et de la trivialité au cœur du réseau. Pourtant nous constatons que ces éléments n'ont pas toujours été mobilisés dans nos recherches. Il nous semble que partant du modèle tel qu'il est aujourd'hui, ces éléments feront désormais partie de l'analyse de manière explicite ce qui permettra en retour également d'enrichir significativement l'approche conceptuelle de la médiation.

En ce qui concerne le réseau conceptuel des dispositifs info-communicationnels, il nous semble que les travaux analysés ci-dessus, montrent des approches plus segmentées que ce qui est proposé dans les modèles en terme de processus. Il manque par exemple l'étude de la manière dont l'ensemble des processus informationnels, documentaires et communicationnels peuvent être mobilisés pour analyser les pratiques, autour de l'énonciation du dispositif.

Si nous reprenons la manière dont les modèles peuvent être utiles dans nos recherches en les comparant aux approches mobilisées avant cette formalisation, on peut dire que c'est principalement la question de la cohérence d'un ensemble qui semble prégnante en ce qu'elle permet de mieux saisir la complexité des phénomènes étudiés. Le deuxième point relevé est qu'il reste des « boîtes noires » dans les modèles qui restent à expliciter et à justifier. Notamment nous avons noté la question de la place de l'action dans les processus, la question de la discontinuité de la communication avec peut-être des précisions à apporter sur la place du social dans la construction et dans l'élaboration du sens par les individus. Les liens entre les processus, s'ils sont faits dans les recherches, doivent peut-être être mieux représentés et mieux définis dans les schémas, c'est

notamment le cas du lien entre le passage de l'information à la connaissance et la place du traitement de l'information dans ce passage.

Nous avons formé l'hypothèse, au cours de ce travail de synthèse, que pour analyser les interactions documentaires, notamment dans les pratiques des professionnels de l'information et les pratiques informationnelles des usagers dans le contexte de l'enseignement, nous pouvions tenter de capter les savoirs en jeu, définir leur caractérisation et attributs en acte, et identifier leur fonction dans une situation donnée. Ce premier niveau d'analyse a été lié à l'appréhension des processus de médiation mis en œuvre dans les dispositifs info-communicationnels construits ou vécus. L'analyse conjuguée de ces deux niveaux permettra de mobiliser une approche conceptuelle à la fois globale et circonscrite par une logique théorique définie. Cette logique peut s'opérationnaliser sous la forme de modèles pour permettre leur usage et pour permettre de penser conjointement les processus informationnels, documentaire et communicationnel qui symbolisent les liens entre ces réseaux conceptuels et constituent une manière de les utiliser et de les penser ensemble.

Même si l'analyse des modèles a porté ici uniquement sur quelques-uns uns de nos travaux, nous avons noté quelques points qui permettent de confirmer au moins temporairement notre hypothèse et quelques points qui demandent à être précisés pour pouvoir la valider de manière plus large. Ce sera l'objet de la poursuite de nos recherches.

III-2-3 Mise à l'épreuve des modèles

Nous avons mis en place deux focus groups, « les focus groups apparaissent chez la plupart des spécialistes comme une méthode de recherche sociale qualitative dont les ancrages théoriques sont réels et convergents, quoique souvent ignorés par les utilisateurs » (Stewart et al., 2007)[374], avec des enseignants chercheurs pour mettre à l 'épreuve de l'explicitation et d'un usage potentiel les modèles proposés ici.

Un *focus group* est une « technique qualitative dont le but est de recueillir des discussions centrées sur des situations concrètes particulières, des sujets pertinents pour une recherche (Kitzinger et al., 2004; Morgan, 1993; Stewart et al., 2007)[375]. Il demeure toujours orienté vers la collecte d'informations (Stewart et al., 2007)[376] grâce à un *stimulus* ou un guide d'entretien, semi-directif ou non directif, qui aide à susciter un débat d'opinions. Ces informations servent à des objectifs de recherche, sociale ou autres, fondamentale ou appliquée. En sciences sociales, elles permettent de répondre à des questions de recherche en vue de l'élucidation d'un phénomène social » (Touré, 2010)[377].

Dans notre cas nous avons réuni une première fois quatre enseignants chercheurs en SIC pendant deux heures, et une deuxième fois trois autres enseignants chercheurs en SIC sur la même durée (les deux groupes sont spécialisés en information-documentation). La première demi-heure a été consacrée à une présentation globale de notre approche théorique. Nous avons ensuite sollicité réactions et interactions dans le groupe sur cette présentation. Les échanges ont amené des demandes d'explicitations, de précisions et les participants ont également proposé des pistes d'amélioration et des pistes d'usages.

---

[374] Stewart David W., Shamdasani Prem N., Rook Dennis W., *Focus Groups : Theory and Practice*, Londres, Sage, 2007 [2e éd.], 200 p.

[375] Morgan David L., *Successful Focus Groups : Advancing the Sstate of the Art*, Sage, 1993, 271 p.
Kitzinger Jenny, Markova Ivana, Kalampalikis Nikos, « Qu'est-ce que les focus groups », *Bulletin de psychologie*, 2004, 471(3), p. 237-243.

[376] Stewart David W., Shamdasani Prem N., Rook Dennis W., *op. cit.*

[377] Touré El Hadj, « Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*, fondements scientifiques et problèmes de scientificité », *Recherches qualitatives*, 2010, Vol. 29(1), p. 5-27.

Ces débats ont été retranscrits et utilisés ici pour préciser nos modèles, nous en tirons en plus quelques éléments d'analyse.

La nécessité d'établir les liens entre les processus a été fortement souligné. Le processus communicationnel a été interrogé, d'une part, pour éviter une simplification qui serait préjudiciable et d'autre part, dans sa différenciation avec la notion de médiation. Une des réactions suggérait que ces modèles puissent être une façon pour des personnes souhaitant s'approprier le champ de l'information-documentation de le connaître ou pour le moins de s'en faire une première idée. Le positionnement des Sciences de l'information au sein des SIC et les problèmes épistémologiques inhérents ont été soulignés comme ressortant des travaux mais avec des questions sur les différentes dimensions qui paraissaient insuffisamment développées. La synthèse présentée est apparue à un des deux groupes comme une prise de distance conceptuelle, un effet réflexif qui interrogent les éléments réellement nouveaux de la proposition.

La présentation visuelle posait quelquefois des problèmes de compréhension notamment dans l'enchaînement des éléments constitutifs des processus, enchaînement pouvant être perçu comme linéaires ou comme des strates qui ne symboliserait pas suffisamment l'entremêlement de fait.

Des pistes d'amélioration ont été suggérées, soit dans la forme même des schémas avec notamment la possibilité de grouper les trois derniers schémas en un seul tout en maintenant la spécificité des entrées. Il s'agirait alors de mieux mettre en avant la constance des processus informationnels et communicationnels tout en permettant la déclinaison des processus documentaires en fonction des objets analysés. Sur le premier schéma, une proposition de repositionnement des processus a été intégrée.

Certains éléments ont également été discutés, comme le choix des concepts de conception, énonciation, appropriation et l'absence de la notion de diffusion de l'information. Nous avons en effet pris le parti de penser que la notion de diffusion ne

rendait pas compte de la complexité des phénomènes en jeu contrairement à celui d'énonciation qui nous paraît mieux traduire l'action sur l'information et sur les dispositifs tout en les situant dans une perspective communicationnelle.
Enfin une formulation de qualification a été avancée autour de l'expression « état des savoirs ».

II-2-4 Synthèse

Partie d'une définition d'un certain nombre de concepts juxtaposés et soulignant la nécessité perçue de bâtir un cadre éclairant pour l'analyse des phénomènes info-communicationnels, nous avons progressivement construit des réseaux conceptuels. L'agencement de ces réseaux en un premier schéma a permis de souligner les processus les liant en même temps que sont soulignés à partir d'un concept noyau l'ensemble des concepts constituant chaque réseau.

Trois autres schémas ont alors permis de dessiner les contours des processus informationnels, documentaire et communicationnel en les déclinant suivant l'objet analysé, ici la médiation, les dispositifs ou les savoirs.

Cette schématisation multiple rend compte de la complexité et tente dans un même mouvement de proposer un certain regard théorique des phénomènes info-communicationnels analysés et un cadre d'analyse pour l'information-documentation. Les modèles ainsi construits, limités au domaine de validité précisé, tentent de conjuguer un souci de précision d'ouverture et d'opérationnalisation. Si nos travaux, au travers de l'analyse des situations, actions et pratiques ont constitué un point de départ pour une modélisation, ils chercheront tout autant à le faire évoluer. Ce modèle est donc à la fois déduit d'approches théoriques et construit à partir de l'observation de régularités, mais aussi à partir d'une réflexion critique.

III-3 Perspectives et axes de recherche

Cette synthèse qui porte un regard réflexif sur nos travaux, si elle a été conçue comme un moment clé dans une trajectoire permettant de faire un bilan, ouvre aussi des perspectives de recherche. La définition de modèles offrant un cadre d'analyse théorique des pratiques a été proposée ici comme un prolongement de nos investigations et dans une volonté de mise en cohérence des approches théoriques mobilisées. Il n'en reste pas moins qu'il ne s'agit que d'une ébauche qu'il reste à préciser, stabiliser et tester. Une de nos premières perspectives sera donc de tenter d'affiner les modèles, de décliner plus précisément les processus et les liens entre les processus pour enrichir les réseaux conceptuels. Nous souhaitons continuer à travailler sur les dispositifs de médiation des savoirs en Sciences de l'information et de la communication avec le souci d'affiner à la fois l'approche théorique spécifique à l'information-documentation et affirmer aussi une spécificité dans les méthodes utilisées. En effet, comme pour les aspects théoriques où notre choix a été de convoquer ponctuellement d'autres disciplines pour enrichir les analyses sur les objets étudiés avec la focale scientifique des SIC, notre choix de méthodes s'est élargi au fil du temps par emprunts successifs.

III-3-1 Savoirs et dispositifs d'enseignement

Nous avons récemment travaillé sur la question de la transposition de certaines méthodes issues de champs scientifiques différents vers les SIC, nous continuerons dans cette voie, en collaboration avec les enseignants-chercheurs de l'UMR EFTS à laquelle nous appartenons (particulièrement l'entrée thématique 1 centrée sur les phénomènes didactiques) avec en perspective à court terme l'utilisation de vidéos de séances pédagogiques en information-documentation. L'analyse portera sur une caractérisation du discours du professeur-documentaliste, « pour comprendre le processus d'enseignement et d'apprentissage du langage social des sciences scolaires, il y lieu d'analyser et de caractériser le discours constitutif des leçons de science » (Scott et

Mortimer, 2003)[378]. Cette caractérisation du discours est opérée à partir d'un cadre analytique renvoyant à différents aspects des interactions professeur –élève. Le cadre proposé par Scott et Mortimer s'appuie sur la perspective socio-culturelle vygotskienne où apprendre est avant tout un processus d'internalisation, à partir d'un contexte social, avec des outils (langage essentiellement) qui ont leur origine dans la culture humaine (d'où la perspective socio et culturelle, ce qui est très différent des perspectives cognitives où le développement est un procédé purement maturationnel). Selon cette perspective, si l'on veut comprendre comment les personnes pensent le monde qui les entoure, il faut investiguer la manière dont ils parlent et communiquent à propos de ce monde. Pour savoir comment se déroule l'apprentissage dans une classe de science, il faut donc investiguer comment les personnes concernées parlent et communiquent dans la classe. Nous chercherons donc pour notre part à voir ce que les professeurs-documentalistes enseignent des Sciences de l'information et de la communication dans leurs cours, considérant que « le but de la mise en scène est d'offrir le point de vue scientifique aux étudiants et de les aider à se l'approprier. On peut voir ce point de vue comme une sorte d'histoire construite, relative à un phénomène familier (ou non), histoire exprimée en des termes, idées et conventions du langage social des sciences à l'école. Avec l'idée d'histoire construite, on rejoint l'idée que les concepts sont construits et que ces constructions constituent des outils de médiation avec le monde. Il faut remarquer aussi que ces concepts scientifiques sont inclus dans des systèmes conceptuels beaucoup plus larges, (on dirait que ce sont des concepts relationnels). Cette histoire entre en conflit avec les points de vue, la compréhension des élèves. Le challenge pour l'enseignant est d'avoir des arguments à avancer pour pouvoir interagir de manière convaincante avec ces points de vue du quotidien, et les convaincre du bien-fondé de l'histoire développée » (Mortimer, Scott 2003)[379].

Dans ce prolongement, nous développerons des recherches plus spécifiques sur la didactique de l'information-documentation, avec plusieurs objectifs. D'une part, nous souhaitons explorer un volet que nous n'avons pour le moment pas pris en compte, c'est

[378] Mortimer Edouardo F., Scott Philip H., *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*, Buckingham, Open University Press, 2003, 141 p.
[379] Mortimer Edouardo F., o*p. cit.*

celui du rapport aux savoirs des élèves. Cet aspect ne serait bien évidemment pas étudié sans continuer à approfondir la question de la transposition didactique interne et externe, notamment la question du découpage des savoirs effectué par les professeurs-documentalistes. Développer une approche spécifique en didactique de l'information-documentation ne peut s'envisager qu'en s'appuyant sur les théories des didactiques des sciences (didactique comparée, théorie de l'action conjointe en didactique). Cet aspect centré sur les savoirs, serait mené au travers d'analyse de dispositifs d'enseignement, celui des pratiques en classe. On le voit, il s'agira de continuer à convoquer d'autres approches disciplinaires, notamment la didactique des sciences, tout en maintenant la spécificité de nos recherches en Sciences de l'information et de la communication. D'un point de vue méthodologique nous continuerons un mode de recueil de données au travers le film de séances pédagogiques que nous re-transcrirons pour analyser la progression du savoir dans la classe et sa teneur. Par ailleurs nous poursuivrons sur cette thématique dans l'usage d'entretiens d'auto-confrontations simples et croisées.

III-3-2 Savoirs et pratiques informationnelles

Nous avons ici volontairement limité le domaine de validité des modèles proposés. Aussi, et en parallèle du travail théorique qu'il reste à mener sur lequel nous revenons ci-dessous, nous pensons progressivement pouvoir élargir le domaine de validité à d'autres terrains d'études en collaboration avec différentes équipes de recherche, ici il s'agira plus particulièrement de collaborations avec les enseignants-chercheurs du LERASS. Nous souhaitons, par exemple, continuer à explorer le champ des pratiques informationnelles des enseignants-chercheurs, et nous pensons que dans ce domaine nos modèles pourront être utilisés. Nous développerons ainsi une analyse de ces pratiques en nous centrant sur les processus informationnels et sur la manière dont ils cherchent et collectent l'information nécessaire à leurs travaux (en approfondissant la notion déjà convoquée de méthode du travail intellectuel). En ce qui concerne les processus

documentaires, nous étudierons le traitement et le stockage l'information effectués en lien ou non avec des processus de médiation. Nous regarderons enfin comment les usagers se servent des dispositifs, notamment numériques, mais aussi comment ils en créent pour gérer l'information utile à leurs travaux individuellement et dans leur communauté scientifique. Dans cette thématique des pratiques nous tenterons de comprendre par le biais de l'analyse par processus quels sont les savoirs issus des Sciences de l'information et de la communication que les enseignants chercheurs mobilisent dans leur travail avec et sur l'information. Les méthodes utilisées pour recueillir les données nécessaires seraient basées sur des entretiens individuels semi-directifs, des observations des lieux de travail et des *focus groups*.

Dans le même ordre d'idée, nous avons pour projet de travailler au sein d'un programme de recherche à l'analyse des pratiques informationnelles et documentaires des enseignants de l'enseignement secondaire général et agricole. Le protocole de recherche serait semblable pour les objectifs à celui mené pour les enseignants chercheurs. Nous y adjoindrons une analyse des dispositifs documentaires utilisés, cependant d'un point de vue méthodologique l'approche serait différente. Nous prévoyons de nous appuyer, en plus d'entretiens individuels et d'observations en situation, sur une enquête de nature quantitative. Il est prévu de développer ce programme avec des enseignants chercheurs du CIH de Bordeaux et des enseignants-chercheurs du LERASS et des doctorants.

III-3-3 Dispositifs de Médiation des savoirs SIC

D'un point de vue théorique, nous souhaitons développer l'approche conceptuelle de l'information-documentation, d'une part, en approfondissant les modèles proposés, d'autre part, en continuant à travailler à la définition de concepts spécifiques. Nous avons par exemple pour projet de donner une suite à l'ouvrage collectif sur l'approche

conceptuelle de l'information-documentation en deux temps. Le premier temps il s'agira de le prolonger, en collaboration avec des chercheurs brésiliens du réseau MUSSI[380], en déployant autour de ces concepts un dialogue France-Brésil. Dans un deuxième temps il s'agira de proposer un second ouvrage collectif centré sur un développement théorique des réseaux conceptuels et processus tels qu'initiés dans cette note de synthèse avec les chercheurs ayant participé au premier ouvrage.

Notre itinéraire relaté en début de cette note de synthèse nous rend particulièrement sensible à la question de l'insertion dans le domaine de la recherche via la formation, l'accompagnement et l'immersion. Il nous semble que les recherches en information-documentation doivent être développées en France, en lien avec les recherches internationales en affirmant leur spécificité au sein des Sciences de l'information et de la communication. Pour cela nous souhaitons contribuer à la formation de jeunes docteurs et nous postulons un usage potentiel du balisage théorique proposé ici comme une des manières possibles d'aborder le champ scientifique de l'information-documentation. Nous aurons cependant le souci que ce cadre n'enferme pas mais permette une entrée progressive dans les concepts théoriques de notre champ. Dans cette optique nous pourrions accueillir des recherches s'intéressant aux processus décrits dans le modèle.

Cette proposition de prise en compte simultanée des concepts et des processus, dans un ensemble logique mais déclinable, vient confirmer la spécificité française d'une science alliant l'information et la communication et déclinant en son sein une branche spécifique l'information-documentation. Elle se veut à la fois une proposition émanant d'un bilan tant épistémologique que praxéologique et un projet, celui de contribuer à notre ligne directrice de recherche pour les travaux à venir.

[380] MUSSI **:** **«** *Réseau Franco-Brésilien de Chercheurs en Médiations et Usages Sociaux des Savoirs et de l' Information – MUSSI* **»**

III-3-4 Synthèse

En synthèse de nos perspectives de recherche, nous pouvons dire que ces lignes directrices s'incarneront dans différents programmes comme évoqués ci dessus :

- Un programme de recherche sur les pratiques informationnelles des enseignants qui sera mené pour la collecte de données sur le terrain de l'Enseignement agricole via l'Observatoire du travail enseignant mis en place par l'équipe Sciences de l'éducation de l'ENFA, une deuxième collecte de données aura lieu au niveau de l'Education nationale, et une large enquête permettra de comparer l'analyse des pratiques informationnelles sur ces deux terrains ainsi que sur celui de l'Enseignement supérieur.
- Un programme de recherche centré sur analyse des pratiques enseignantes en information-documentation dans l'Enseignement agricole, mené dans le cadre d'une recherche-action en collaboration avec des enseignants chercheurs spécialisés en didactique des sciences au sein de l'UMR EFTS. Cette recherche inclut la participation de professeurs-documentalistes de terrain, de doctorants et de praticiens engagés dans un master.
- Une collaboration avec les chercheurs du réseau MUSSI en prolongement de l'ouvrage sur les concepts par un dialogue France Brésil sur l'approche conceptuelle de l'information-documentation
- Une participation aux séminaires doctoraux de l'UMR EFTS avec le projet d'un ouvrage collectif, la participation à l'organisation des journées d'études et colloques de l'UMR et à leur valorisation.
- Du point de vue méthodologique nous souhaitons éclairer l'usage de méthodes qualitatives, ainsi que les conditions de transposition vers les SIC de certaines méthodes issues d'autres sciences.

Conclusion

Nos recherches nous ont amenée à nous interroger d'une part sur la spécificité de l'information-documentation au sein des Sciences de l'information et de la communication, et d'autre part sur la place de ces savoirs dans les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes et dans les pratiques informationnelles de divers usagers ; Cette double orientation nous conduit aujourd'hui à tracer une ligne qui interroge les dispositifs de médiation de savoirs en information documentation. Elle se décline dans un projet de définition d'un cadre d'analyse alliant une approche théorique et son opérationnalisation que nous proposons à la discussion. Il nous semble en effet que « donner une consistance visible au savoir demande d'adopter un point de vue, de créer des conventions de représentation, de hiérarchiser les objets » (Jeanneret, 2008)[381].

La définition de concepts, dans leurs différentes dimensions, a été un premier travail théorique. Nous les avons rassemblés autour de trois concepts noyaux, « Savoir », « Médiation », « Dispositif » car on peut dire avec Y. Jeanneret qu'« un enjeu important tient à 1'articulation entre la logique langagière sociale et symbolique de la médiation des savoirs et le pouvoir organisateur des dispositifs et de leurs rhétoriques propres » (Jeanneret 2008)[382]. Dans le champ de l'information-documentation, chacun de ces concepts, en lien avec d'autres, forme ainsi des réseaux conceptuels. Les liens que ces réseaux conceptuels entretiennent entre eux peuvent se qualifier en terme de processus. Nous en avons identifié trois, d'abord le processus informationnel puis le processus communicationnel qui constituent des constantes quel que soit l'objet analysé et enfin entre ces deux processus, le processus documentaire, qui lui, peut varier. Le processus documentaire ainsi positionné montre les rapports proches qu'il entretient avec l'information et la communication.

[381] Jeanneret Yves, *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 2008, 267 p.
[382] Jeanneret Yves, 2008. O*p. cit.*

Cet ensemble constitue un modèle permettant d'analyser les pratiques via les savoirs, la médiation ou les dispositifs. Il permet de prendre en compte simultanément l'ensemble des processus en jeu. Si l'opérationnalité de ce cadre d'analyse reste à mettre à l'épreuve pour vérifier sa possible utilité, nous avons pu constater qu'il offrait une vision théorique de l'information-documentation et qui pouvait peut-être permettre d'analyser les phénomènes info-communicationnels dans leur complexité.

Un des fils conducteurs du parcours de recherche exposé ici est marqué par la nécessité de formaliser l'insertion dans un champ scientifique. Déjà lors du doctorat, une partie du travail théorique a été caractérisé comme étant aussi de l'ordre d'un marquage perceptif du champ dans lequel cette étude s'insérait, c'est à dire les Sciences de l'information et de la communication. Même si les travaux qui ont suivi n'ont pas directement eu comme visée de circonscrire au sein des SIC le domaine de l'information-documentation dans lequel ils se situaient, ils ont néanmoins en partie permis de le faire. L'exemple le plus significatif de cette démarche mise au jour en partie à postériori, est la définition même du champ de l'information-documentation qui a constitué une partie de nos recherches y compris aujourd'hui dans cette synthèse. Cette contribution et les choix qui se sont affirmés au fur et à mesure de la réflexion se sont développés collectivement et à partir de l'ensemble des travaux antérieurs de nombreux auteurs nous ayant précédés sur cette question. En effet plusieurs d'entre eux ont posé les bases épistémologiques de l'information-documentation, même s'il nous semble que ses contours et sa dénomination même ne sont pas encore stabilisés. Le positionnement que nous esquissons s'est donc construit à partir de cela.

L'espace qu'offre cette synthèse donne à voir la trajectoire d'une réflexion issue de travaux et les prolongeant. Les SIC rassemblent des objets d'études, des recherches, des théories à la fois dans le domaine de l'information et dans celui de la communication. Même si pour beaucoup de chercheurs de ce champ en France (ce qui est différent dans les autres pays, par exemple dans les pays anglo-saxons ou au Brésil où on trouve séparément les Sciences de l'information et les Sciences de la communication), il existe

un lien fort entre les deux et nous considérons qu'il ne peuvent être disjoints dans l'étude. Néanmoins chacun des courants scientifiques qui traversent les SIC revendique certaines spécificités tant dans leurs approches que dans les objets étudiés. On peut dire que ce sont les sciences de l'information qui incluent ainsi plutôt ce qui a trait à la documentation. Pour autant les questions de documentation n'y sont pas abordées hors des phénomènes communicationnels. Les fondateurs des SIC en France ont dès le départ travaillé à la question du fondement épistémologique en nommant les liens entre information et communication. Ils ont ainsi posé les bases de ce qui constitue les fondements théoriques de la documentation. A partir de ces travaux, nous proposons, dans une forme particulière de conclusion qui se veut à la fois réflexive et définitoire pour des recherches à venir, de montrer notre positionnement scientifique qui a en quelque sorte toujours constitué une préoccupation et un désir de participer à sa construction.

Ainsi et sans prétention aucune, notamment celle de l'exhaustivité, on peut citer les travaux de J. Meyriat, qui à partir de ceux de P. Otlet (l'organisation rationnelle de l'information et de la documentation au travers de son traité de documentation qui donnera ses lettres de noblesse à la documentation) et ceux de S. Briet (qui a défini la documentation comme une technique du travail intellectuel), situe « la révolution industrielle de la fin du XIXème siècle […] qui fait apparaître l'information et son contrôle à partir des documents qui la véhiculent » (Meyriat, 1993)[383]. Il met très clairement l'accent sur les liens entre le terme documentation et celui d'information « une variante significative est celle qui conjoint les termes « information » et « documentation » le premier étant ressenti comme trop vague […] et devant être précisé par l'autre […] cette rencontre entre les deux mots devient une expression chargée d'un sens déterminé » (Meyriat, 1993)[384]. Il situe la documentation comme une technique qui comme toute technique repose sur « un ensemble de connaissances qui en justifient la pratique […] ce savoir sous jacent relève d'une science […] il serait plus exact en ce cas de dire science de la documentation mais l'expression est rarement

[383] Meyriat Jean, « Un siècle de documentation : la chose et le mot », *Documentaliste - Sciences de l'information*, juillet-octobre 1993, Vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.
[384] Meyriat Jean, 1993. O*p. cit.*

utilisée. C'est pour la remplacer que certains proposent « documentologie » » (Meyriat, 1981)[385]. Jean Meyriat, tout en postulant la documentation comme une discipline scientifique cherche ainsi une meilleure dénomination au travers d'une réflexion sur l'objet qu'elle étudie, c'est à dire l'information et les documents qui supportent cette information, et plus précisément la relation qui existe entre les deux. Il développe l'idée d'une documentologie et d'une informatologie comme étant les deux grandes disciplines de la Science de l'information.

R. Escarpit, co-fondateur des SIC avec J. Meyriat, affirme la nécessité de rendre compte à la fois des phénomènes de l'information, dont pour lui la documentation et de ceux relevant plus généralement de la communication. Militant pour l'unité des Sciences de l'information et de la communication, R. Escarpit lie information et communication, car si les approches scientifiques sont diverses, d'où le pluriel « sciences », leur objet est fondamentalement le même « pour moi, l'information est le contenu de la communication, et la communication le véhicule de l'information » (Escarpit, 1976)[386]. Comme le souligne J. Meyriat « dans cette tradition la théorie de la documentation doit bénéficier de cette fertilisation réciproque » (Meyriat, 2000)[387].

Gérard Losfeld dans le même esprit avance l'idée que la théorie de la documentation doit pouvoir bénéficier de la fertilisation réciproque de l'information et de la communication « les Sciences de l'Information participeraient à ce vaste mouvement […] qui essaie de prendre en compte non plus une vision statique du monde (et des lectures qui en sont faites) mais sa complexité dynamique […] complexité de la relation de l'individu avec le monde, à travers un savoir construit et constamment à construire (Sciences de l'Information-Infodoc) à travers un mode d'organisation, des échanges

[385] Meyriat Jean,. « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation,* 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.
[386] Escarpit Robert, *L'Information et la communication : théorie générale* [1ère éd. 1976], Paris, Hachette éducation, 1991, 221 p.
[387] Meyriat Jean, Escarpit Robert, « la documentation et les sciences de l'inforcom », *Documentaliste - Sciences de l'information*, 2000, Vol. 37, n° 5-6, p. 326-328.

sociaux et interindividuels (Sciences de la Communication-Infocom) » (Losfeld, 1990)[388].

Pour B. Miège, l'interdisciplinarité des SIC « permet de relier, autour d'axes de recherche, si possible bien spécifiés, des méthodologies provenant de disciplines différentes et de les faire interagir (…) mais elles ne sauraient se contenter de cette unique perspective » (Miège, 2000)[389]. Il propose une réflexion par l'étude des fondements de la pensée communicationnelle pour sortir de leur questionnement classique comme discipline ou inter-discipline. Cette entrée par la pensée communicationnelle, selon B. Miège, permet d'intégrer ou de relier des problématiques provenant de courants théoriques distincts qui élargissent les interrogations actuelles, notamment le rapprochement ou la convergence de l'information et de la communication. Pour lui ces spécificités peuvent se résumer dans une articulation entre dispositifs techniques de la communication et production des messages et du sens. Mais c'est aussi dans une prise en compte de l'insertion sociale des techniques, dans la mise en évidence des procédures d'écriture des messages et des conditions de conception ou de réalisation que peuvent se relever des éléments importants. Il combat « une réduction schématique et superficielle empêchant de penser la complexité des liens qui se nouent actuellement entre information-communication et les sociétés contemporaines » (Miège, 2000).[390]

J.P. Metzger situe l'objet principal des Sciences de l'information au sein des SIC sur le partage médiatisé des savoirs, car le savoir pour être partagé doit être représenté. Pour lui deux « termes clés caractérisent l'information-documentation : l'accès au savoir et à

[388] Losfeld Gérard, « Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique », In Actes du Congrès INFORCOM 90 (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix), *La recherche en information- communication : l'avenir,* Aix en Provence, Université de Provence, p. 161-166.

[389] Miège Bernard**, «** Les apports à la recherche des Sciences de l'information et de la communication », *Réseaux*, mai 2000, n° 100, p. 549-567.

[390] Miège Bernard, 2000. O*p. cit.*

la culture, et le savoir sélectionné et enregistré » (Metzger, 2006)[391]. Il a ainsi contribué à la définition d'une épistémologie de la médiation et de la transmission des savoirs, précisant par-là même le champ de l'information-documentation.

H. Fondin a défini l'objet de la science de l'information au sein des Sciences de l'information et de la communication autour du processus de recherche d'information. Il entend ainsi « l'étude des modalités humaines et techniques de cette recherche vécue comme une rencontre « virtuelle » entre un producteur d'information et un rechercheur d'information, recherche souvent médiatisée par des outils, des spécialistes et des lieux. C'est une étude sur le sens – sens fourni, sens attendu, sens partagé entre des personnes dans le cadre d'un système ou d'un dispositif informationnel » (Fondin, 2002)[392]. La centration sur l'étude du sens et des processus implique de délaisser celle sur les techniques (dans une approche mécanique du traitement) ou sur l'information dans sa conception mathématique en tant qu'objet mesurable et quantifiable qui relève pour lui d'autres sciences.

V. Couzinet, en s'attachant à l'étude des médiations spécialisées et notamment des hybridations dans les médiations se positionne dans la lignée des fondateurs des SIC s'intéressant à l'information-documentation. Ses travaux sur le document montrent également les choix épistémologiques qui sont les siens, envisageant la documentation dans ses liens avec ses fondements théoriques, privilégiant une approche centrée sur le sens, sa transmission et son partage. Elle a également centré ses travaux sur l'analyse des outils de traitement de l'information dans une perspective sociale. Cet ensemble de recherches contribue au développement d'une approche conceptuelle de l'information-documentation appuyée sur des spécificités théoriques mais aussi méthodologiques qui lient information et communication dans l'étude des processus documentaires. Par ailleurs ses travaux sur la culture informationnelle montrent également la nécessité

[391] Metzger Jean-Paul, « L'information-documentation », In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de S. Olivesi, Grenoble, P.U.G., 2006, p. 43-58.

[392] Fondin Hubert, **«** L'activité documentaire : représentation et signification », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, T. 47, n° 4, p. 84-90.

d'ancrer les pratiques professionnelles des praticiens de la documentation sur les Sciences de l'information et de la communication, car la méconnaissance par les acteurs eux-mêmes des enjeux de cohésion de la discipline, de culture commune ou de positionnement des acteurs, perceptible dans les publications des chercheurs de la discipline constitue « un frein au développement de supports de médiation correspondant à la spécificité française des SIC » (Régimbeau, Couzinet, 2005)[393]. Elle met l'accent sur le lien intradisciplinaire comme point de rencontre de l'information et de la communication et émet l'hypothèse « d'une science de l'information-communication singulière et autonome, construite autour d'un trait d'union, signifiant et signifié d'une étape de maturité acquise et reconnue » (Couzinet, 2012)[394].

Y. Jeanneret met l'accent sur les liens entre information et communication et sur l'importance du développement de savoirs propres aux SIC. Ainsi la documentation, étudiée par la Science de l'information « s'emploie à ce que l'information se partage le plus souvent et aboutisse dans certains cas au savoir, et la prise en compte des usagers comme le développement des médiations sont au service de cet enjeu » (Jeanneret, 2008)[395]. Il souligne par exemple que l'étude des médiations et des usages est intéressante par l'effet de perspective et la façon dont elle envisage la place de la communication dans les pratiques informationnelles. Autrement dit, Y. Jeanneret propose d'étudier les processus de communication ou l'interaction communicationnelle et sa teneur informationnelle. Comme nous l'avons également vu avec la théorie qu'il développe sur la trivialité, qu'il situe comme proche de la documentation en ce sens qu'elle recouvre l'analyse des dispositifs, des pratiques, des discours par lesquels les

[393] Régimbeau Gérard, Couzinet Viviane, « L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs », In Actes du colloque international pluridisciplinaire (2004 ; Université de Franche-Comté), *Sciences et écritures*, In: Sciences et écritures,colloque, Université de Franche-Comté, 13-14 mai, CDROM. 2004.

[394] Couzinet Viviane, « L'organisation des connaissances au regard des Sciences de l'information et de la communication, une exception française ? », In W. Mustafa El Hadi, *L'organisation des connaissances : dynamisme et stabilité*, Paris, Hermès-lavoisier, 2012, p. 35-48.

[395] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*, ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

savoirs et valeurs culturels circulent et se transforment entre des espaces sociaux différents. Il définit ainsi un espace info-communicationnel où les recherches autour de la trivialité peuvent se déployer.

C. Courbières a très récemment proposé une analyse comparative des classifications SIC. Elle propose une généalogie des SIC en tant que discipline regroupant différents courants, selon elle à l'origine de cette interdisciplinarité. Elle souligne l'importance de la sémiologie au sein des SIC pour une centration sur la question du sens et pour éviter les dérives technicistes ou organisationnelles. C. Courbières avance alors l'idée de la nécessité d'une autre modélisation que les schématisations successives qui ont dessiné l'inerdisciplinarité des SIC pour affirmer l'assise théorique des travaux dans le domaine de la documentation. Elle situe l'action documentaire dans l'entre deux du sens en s'appuyant sur le principe de double processus défini par Charaudeau pour la construction du sens tel que défini plus haut (Charaudeau, 1995)[396]. En effet le rôle de l'action documentaire est « de permettre et faciliter l'accès aux connaissances à partir de l'organisation et de la représentation d'objets informationnels » (Courbières, 2011)[397], objets porteurs de savoir et de sens qui nécessitent une appropriation.

Pour notre part et suivant en cela les choix épistémologiques des auteurs que nous venons de citer ci-dessus, nous avons choisi de qualifier les fondements théoriques de la documentation au sein des SIC comme une branche scientifique spécifique que nous nommons à leur suite : l'information-documentation. Cette branche peut permettre d'étudier le partage des savoirs au travers de la construction, circulation et transformation d'objets informationnels. Ce partage se situe dans des processus de médiation, d'énonciation et d'appropriation du sens échangé dans des situations de communication. Le travail conceptuel autour de cette branche scientifique a cherché à formaliser cet espace théorique particulier.

[396] Courbières Caroline, *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2, 2010, 335 p.
[397] Charaudeau Patrick, « Une analyse sémiolinguistique du discours », *Langages*, mars 1995, n° 117, p. 96-111.

C’est à partir de ce postulat que s'écrivent les perspectives de recherche que nous souhaitons développer. Elles s’inscrivent dans la continuité de l’étude des dispositifs de médiation des savoirs des Sciences de l’information et de la communication. Trois axes majeurs structureront un travail de recherche en majorité collectif. Le premier axe concernera l’approfondissement théorique des réseaux conceptuels, partie socle du cadre d’analyse. Le deuxième axe s’attachera à mettre à l’épreuve et discuter le modèle sur différents champs d’investigations et le troisième axe permettra d’élargir son domaine de validité en approfondissant un usage éclairé de méthodes.

Nous conclurons ce travail de synthèse en précisant avec Y. Jeanneret que « l’effort pour nommer ces processus extrêmement complexes et hétérogènes se veut un jalon de réflexion » (Jeanneret, 2008)[398].

[398] Jeanneret Yves, « La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication », In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l’information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro),* ICICT-FIOCRUZ, 2008, p. 37-59.

Bibliographie

AGOSTINELLI, Serge (2009). Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel. *Distances et Savoirs*, Vol. 7 n° 3/2009, p. 355-376.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (1989). *Presidential Committee on Information Literacy : Final Report* [en ligne] .Chicago : American Library Association. [réf. du 30 avril 2012] . Disponible sur : http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential

ARSAC Gilbert, CHEVALLARD Yves, MARTINAND Jean-Louis et TIBERGHIEN, Andrée (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble : La Pensée Sauvage. 180 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre (1995). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF. 205 p.

ASTOLFI, Jean-Pierre (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 252 p.

ATALLAH, Paul (1991). *Théories de la communication : sens, sujets, savoirs.* Québec : Presses de l'Université du Québec. 318 p.

BARTH, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz. 192 p.

BAUMARD, Philippe (1996). *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*. Paris : Masson. P. 7-21.

BAWDEN, David (2001). Information and digital literacies : a review of concepts. *Journal of documentation*, mars, Vol. 57, n° 2, p. 218-259.

BEGUIN, Annette (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des lettres I*, juin, n° 12 , p. 49-64.

BEGUIN-VERBRUGGE, Annette (2002). Le traitement documentaire est-il une énonciation ? In Actes du XIIIe Congrès national des Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 329-335.

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, et MOSCONI Nicole (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. 356 p

BERNHARD, Paulette (2001). *Projet TICI : étude et propositions en vue de l'élaboration de tests d'identification des compétences informationnelles à la fin du primaire, du secondaire et du collégial* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information. [Réf. du 18 octobre 2004] . Disponible sur : http://mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/probl.html

BERNHARD, Paulette (2002). Recherche d'information et compétence informationnelle : une préoccupation d'actualité. *Argus*, n° 2, p. 46-48.

BERTEN, André (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, n° 25, p. 33-48.

BERTHELOT, Jean-Michel (1990). *L'intelligence du social*. Paris : P.U.F. 249 p.

BERTHELOT, Jean-Michel (1996). *Les vertus de l'incertitude : le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris : P.U.F. 271 p.

BISHOP Ann P., VAN HOUSE Nancy A. and PFEIL BUTTENFIELD Barbara (2003). *Digital library use : social practice in design and evaluation*. Cambridge (USA) : MIT Press. 341 p.

BOUBEE Nicole, TRICOT André et COUZINET Viviane (2005). L'invention de savoirs documentaires : les activités de recherche d'information d'usagers dits novices. In Colloque du CEMIC-GRESIC (Centre d'étude des médias, Groupe de recherche expérimentale sur les systèmes informatisés de communication) (22-24 septembre 2005 ; Université Bordeaux 3), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturel*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux. P. 225-234.

BOURDIEU, Pierre (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n° 2.2-3 , p. 88-104.

BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit. 680 p.

BOURDIEU, Pierre (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de minuit. 474 p.

BOURDIEU, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Ed. de minuit. 277 p.

BOURDIEU, Pierre (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil. 270 p.

BOURE, Robert (éd.) (2002). *Les origines des Sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Paris : Presses universitaires du Septentrion. 179 p.

BROUSSEAU, Guy (2000). Education et didactique des mathématiques. *Educacion matematica*, Abril, Vol. 12, n° 1, p. 5-39.

BRUCE, Christine Susan (2002). *Information Literacy as a Catalyst for Educational Change : a Background Paper* [en ligne] . Montréal : Ecole de Bibliothéconomie et des Sciences de l'information. [Réf. du 5 mai 2005] . Format PDF. Disponible sur : http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf

BULEA, Ecaterina et BRONCKART, Jean-Paul (2009). Praticien réflexif ou praticien discursif ?. *Education Canada*, Vol. 49(4), p. 50-54.

Bulletin d'information et de comptes-rendus d'expérience de l'INRAP (Institut National de Recherches et d'Applications Pédagogiques) : Dossier documentation. *Document INRAP*, décembre 1972, n° sp., 94 p.

BULLY, Philippe (1969). La théorie de l'information vingt ans après. *Communication et langages*, mars, n° 1, p. 27-32.

CACALY, Serge (Dir.) (2004). *Dictionnaire de l'information*. Paris : A. Colin. 274 p.

CAILLET, Elisabeth (1994). Entre savoir et présence, l'ambiguïté de la médiation culturelle. *Publics & Musées*, n° 6, p. 53-71.

CAPURRO, Rafael et HJØRLAND, Birger (2003). The concept of information. *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 37, Issue 1, p. 343-411.

CASTELLS, Manuel (1996). *La société en réseaux*. Paris : Fayard. 535 p.

CERTEAU, Michel de (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p.

CHAPRON, Françoise (1998). Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur-documentaliste. *INTERCDI*, septembre-octobre, n° 155, p. 6-11.

CHARAUDEAU, Patrick (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, mars, n° 117, p. 96-111.

CHARAUDEAU, Patrick (2010). Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales. *Questions de Communication*, 2010, p.195-222.

CHARLOT, Bernard (1999). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica. 111 p.

CHARLOT, Bernard (2000). La problématique du rapport au savoir. In A. Chabchoub (Ed.), *Rapports aux savoirs et apprentissages des sciences*. Tunis : Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques. P.117-131.

CHARLOT, Bernard (2001). *Les jeunes et le savoir*. Paris : Anthropos. P. 5-24.

CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADÈNE, Madjid (2004). Evaluer les systèmes de recherche d'informations : nouveaux modèles de l'utilisateur. *Hermès*, n° 39, p. 170-178.

CHEVALLARD, Yves et JOHSUA, Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage. 240 p.

CHEVALLARD, Yves et al. (1996) *La transposition didactique à l'épreuve.* Grenoble : La Pensée sauvage. 180 p.

CHEVALLARD, Yves (1998). Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique. In *Actes de l'Université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques (1-11 juillet 1998 ; La Rochelle)*. IREM de Clermont-Ferrand. P. 91-120.

CHEVALLARD, Yves (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In *Rapport au savoir et didactiques*, sous la dir. de S. Maury et M. Caillot. Paris : Fabert. P. 81-122.

CHEVILLOTTE, Sylvie (2005). Bibliothèques et information literacy : un état de l'art. *Bulletin des bibliothèques de France*, T. 50, n° 2, p. 42-49.

CLOT, Yves et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, n° 146, p. 17-26.

CLOT, Yves (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, T. 57 (1), n° 469, p. 5-20.

CORROY, Laurence et GONNET, Jacques (2008). *Dictionnaire d'initiation à l'info-com*. Paris : Vuibert. 351 p.

COULON, Alain (1999).Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. *Bulletin des bibliothèques de France*, T. 44, n° 1, p. 36-42.

COURBIERES, Caroline (2002). Une approche communicationnelle de l'analyse documentaire. In *Actes du colloque international LERASS-MICS, Recherches récentes en sciences de l'information : convergence et dynamiques, (21-22 mars 2002)*, sous la dir. de V. Couzinet. Paris : ADBS. P. 105-125.

COURBIERES, Caroline (2010). *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2. 335 p.

COURBIERES, Caroline (2011). L'analyse documentaire. In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues. P. 151-164.

COUZINET, Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*. Paris : ADBS. 345 p.

COUZINET Viviane, REGIMBEAU Gérard et COURBIERES Caroline (2001). Sur le document ; notion, travaux et propositions. In *Jean MEYRIAT, théoricien et praticien de l'information-documentation*, textes réunis par V. Couzinet et J.-M. Rauzier. Paris : ADBS. P. 467-509.

COUZINET, Viviane (2002). Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5th World Conference on continuing professional education for the library and information professions (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen), C*ontinuing professional education for the information society.* Munich : Saur. P. 94-104.

COUZINET, Viviane (2009). *Dispositifs info-communicationnels* : *questions de médiations documentaires*. Paris : Hermès science publications. 263 p.

COUZINET, Viviane (2009). Dispositifs info-communicationnels : contribution à une définition. In *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*, sous la dir. de V. Couzinet. Paris : Hermès science publications. P. 19-31.

COUZINET Viviane et GARDIES Cécile (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*, Vol. 46, n° 2, p. 4-12.

COUZINET, Viviane (2011). Les dispositifs : question documentaire. In *Approche de l' information documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues . P. 117-130.

COUZINET, Viviane (2012). L'organisation des connaissances au regard des Sciences de l'information et de la communication, une exception française ? In W. Mustafa El Hadi, *L'organisation des connaissances : dynamisme et stabilité.* Paris : Hermès-Lavoisier. P. 35-48.

DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.

DINET, Jérôme, VIVIAN, Robin, SIMONNOT, Brigitte (2011). La recherche collaborative d'information sur Internet : impact de l'affinité entre les jeunes collaborateurs, *Journal d'Interaction Personne-Système*, 2011, *vol. 2*, n° 1, p.1-18

DUBAR, Claude (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin. 269 p.

ESCARPIT, Robert (1991). *L'Information et la communication : théorie générale* [1ère éd. 1976]. Paris : Hachette éducation. 221 p.

FABRE, Isabelle (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir: itinéraires singuliers et imaginaires collectifs*. Th. Sciences de l'information et de la communication. Toulouse : Université Toulouse 2 - Le Mirail. 354 p.

FABRE, Isabelle et GARDIES, Cécile (2008). L'accès à l'information scientifique numérique : organisation des savoirs et enjeu de pouvoir dans une communauté scientifique. *Sciences de la société*, octobre, n° 75, p. 85-99.

FABRE, Isabelle et COUZINET, Viviane (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, septembre-décembre, Vol. 32, n° 3-4, p. 85-105.

FABRE Isabelle, LIQUETE Vincent et GARDIES Cécile (2010). Pratiques informationnelles et construction des savoirs dans une communauté professionnelle [en ligne]. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, Dossier 2010, [mis en ligne le 31 mars 2011]. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2010-supplementB/FabreLiqueteGardies/index.html

FABRE, Isabelle et GARDIES, Cécile (2010). La médiation documentaire. In *Médiations*, sous la dir. de V. Liquète. Paris : CNRS éditions. P. 121-132.

FABRE, Isabelle et SENIE-DEMEURISSE, Josiane (2011). Usages et pratiques de l'information. In *Approches de l'information documentation : concepts fondateurs* , Toulouse, Cépadués. P. 231-252.

FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication : manuel*, sous la dir. de D. Benoît et al. Paris : Ed. d'Organisation. P. 281-325.

FONDIN, Hubert (1996). La recherche documentaire dans les établissements scolaires français : pour un référentiel de compétences sur le document [en ligne], *Séminaire du Centre Européen de Documentation sur les Politiques en Éducation et Formation de l'Université Libre de Bruxelles (13-14 décembre 1996 ; Bruxelles)* . [Réf. du 2 février 2005] . Disponible sur : http://www.ulb.ac.be/project/learnet/coll/methcons1-LA-5.html

FONDIN, Hubert (2002). L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France*, T. 47, n° 4, p. 84-90.

FONDIN, Hubert (2002). La « Science de l'information » et la documentation, ou les relations entre science et technique. *Documentaliste-Sciences de l'information*, juin, Vol. 39, n° 3, p. 122-129.

FOUCAULT, Michel (1971). *L'ordre du discours.* Paris : Gallimard. 88 p.

FOUCAULT, Michel (1975). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard. 275p.

FOUCAULT, Michel (2001). *Dits et écrits*. *Vol. 1 : 1954-1975.* Paris : Gallimard. 1708 p.

FRAYSSE, Patrick (2011). Document. In *Approche de l' information documentation* : *concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues. P. 36-73.

FRISH, Muriel (2003). *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*. Paris : L'Harmattan. 108 p.

GARDIES, Cécile (2004). Du singulier au collectif : traitement d'information et réseau documentaire, quelle prise en compte de l'usager ?. In *72e Congrès de l'ACFAS (Association canadienne-française pour l'avancement des sciences), (10-14 mai 2004 ; Montréal)* [en ligne] . [Réf. du 12 décembre 2005] . Disponible sur : http://www.acfas.ca/congres/congres72/S328.htm

GARDIES, Cécile (2006). *De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'Enseignement agricole.* Th. doct. : Sciences de l'information et de la communication : Toulouse 2 le Mirail. 373 p.

GARDIES, Cécile et COUZINET, Viviane (2007). L'information documentation dans l'Enseignement agricole, discipline scolaire ou méta discipline : pour quelle construction de savoirs ?. *Penser l'éducation*, H.S., p. 291-296.

GARDIES Cécile, FRAYSSE Patrick et COURBIERES Caroline (2007). Distance et immédiateté : incidences du document numérique sur le traitement de l'information. *Etude de communication*, n° 30, p. 71-81.

GARDIES, Cécile et FABRE, Isabelle (2009). Communication scientifique et traitement documentaire de l'IST : quelles méthodes du travail intellectuel ?. *Cahiers du numérique*, Vol. 5, n° 2, p. 85-104.

GARDIES Cécile, FABRE Isabelle et COUZINET Viviane (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, n° 35, p. 121-132.

GARDIES, Cécile et FABRE, Isabelle (2010). Les archives ouvertes : de nouvelles pratiques informationnelles pour les enseignants-chercheurs ? In *Actes du Colloque international «Edition et publication scientifiques en sciences humaines et sociales : formes et enjeux»*, (17-19 mars 2010 ; Avignon). Université d'Avignon et des Pays de vaucluse. P. 81-93.

GARDIES, Cécile (Dir.) (2011). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs.* Toulouse : Cépadues. 232 p.

GARDIES, Cécile (2011). De la culture de l'information à la culture informationnelle. In *Approche de* l' *information documentation : concepts fondateurs* ,sous la dir. de C. Gardiès, Toulouse : Cépadues. P. 187-208.

GARDIES, Cécile (2011). Le travail entre tâches, activités et savoirs : l'exemple du professeur-documentaliste français. *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie,* avril, Vol. 35, n° 2, p. 177-200.

GARDIES, Cécile (2011). Le métier de professeur-documentaliste : interdépendance des savoirs. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*. Dijon : Educagri éditions. P. 69-85.

GARDIES Cécile, FABRE Isabelle et DUMAS Michel (2012). Place de l'information professionnelle dans la construction de savoirs émergents : le cas des agriculteurs biologiques. In W. Mustafa El Hadi, *L'organisation des connaissances : dynamisme et stabilité*. Paris : Hermès-Lavoisier. P. 381-389.

GARDIES, Cécile et FABRE, Isabelle (2012). Transférer des méthodes de recherche en Sciences de l'information et de la communication : conditions de transposition, In *Colloque international Méthodes qualitatives en Sciences Sociales et Humaines : perspectives et expériences, (5-6 juin 2012 ; Universidade dos Açores Punta Delagada).* (accepté, à paraître).

GARDIES, Cécile et MARCEL, Jean-François (2012). On the Praxeological Dimension of Organizational Knowledge Conversion : The Example of a "Professionalization Year" for Trainee Teachers in French Agricultural Education. *International Journal of information technology management,* Special issue 2012 *(KIO.* Sous presse).

GELLEREAU, Michèle (2006). Pratiques culturelles et médiation. In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline,* sous la dir. de S. Olivesi. Grenoble : P.U.G. P. 27-42.

GIORDAN, André (1999). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Paris : Belin. 239 p.

GRANJON, Fabien (2002). Les Sciences de l'information et de la communication toujours à la recherche de leur(s) spécificité(s). In Actes du XIIIe Congrès national des

Sciences de l'information et de la communication (7-9 octobre 2002 ; Marseille), *Les recherches en information et en communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode*. Rennes : SFSIC. P. 409-415.

GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.C. (1983). Etude sémantique quantitative des termes information, communication. S*chéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

GUTTMAN, Cynthia (2003). L'éducation dans et pour la société de l'information. Publications de l'UNESCO pour le Sommet mondial sur la société de l'information 2003 95 p. [en ligne] http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135528f.pdf

GUYOT, Brigitte (2002). Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle. *Les enjeux de l'information et de la communication* [en ligne] , novembre. [Réf. du 16 décembre 2003] . Format PDF. Disponible sur : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2002/Guyot/index.php

HERT, Philippe (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, n° 25, p. 93-110.

HJØRLAND, Birger (2002). Epistemology and the Socio-cognitive Perspective in Information Science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, Vol. 53, Issue 4, p. 257-270.

HJØRLAND, Birger and NICOLAISEN, Jeppe (2007). *Epistemology and Philosophy of Science for Information Scientists* [en ligne] . [réf. du 14 juin 2012] . Disponible sur : http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Concepts/Paradigm.htm

HORTON, Forest Woody Jr. (2008). *UNESCO Programme Information pour tous : introduction à la maîtrise de l'information* [en ligne]. Paris : Division de la Société de l'information, Secteur de la communication et l'information de UNESCO. 102 p. [Réf. du 3 mai 2008] . Disponible sur : http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf

IHADJADENE, Madjid (2008). *La dimension humaine de la recherche d'information : pour une épistémologie des pratiques informationnelles*. HDR en Sciences de l'information et de la communication, Université Paris Nanterre. 284 p.

IVIC, Ivan (1994). Lev S. Vygotsky (1896-1934). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, (91/92), Vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820.

JACOB, Christian (Dir.) (2003). *Des alexandries : (2) les métamorphoses du lecteur*. Paris : BNF. 310 p.

JEANNERET, Yves (2000). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 134 p.

JEANNERET, Yves (2004). Forme, pratique et pouvoir, réflexions sur le cas de l'écriture. *Sciences de la société*, octobre, n° 63, p. 41-55.

JEANNERET, Yves (coord.) et OLLIVIER, Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'information et de la communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.

JEANNERET, Yves (2005). La « société de l'information » comme figure imposée. Sur un usage particulier des mots en politique. In *La « société de l'information », entre mythes et réalités*, sous la dir. de M. Mathien. Bruxelles : Bruylant. P. 66-76.

JEANNERET, Yves (2005). Dispositif. In Commission nationale pour l'UNESCO, *La « société de l'information » : glossaire critique*. Paris : La Documentation Française.

JEANNERET, Yves (2008). *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Lavoisier. 267 p.

JEANNERET, Yves (2008). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication. In *ANAIS 2008, 1er Colloque médiations et usages des savoirs de l'information : un dialogue France - Brésil (Réseau MUSSI,. Instituto de Comunicaçao e Informaçao Cientifica e tecnologica em Saude – ICICT/FIOCRUZ), (4-7 novembre 2008 ; Rio de Janeiro)*. ICICT-FIOCRUZ. P. 37-59.

JEANNERET, Yves (2011). Préface. In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues. P.3-5.

JUANALS, Brigitte (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris : Hermès science publications ; Lavoisier. 243 p.

KANT, Emmanuel [1781] . *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion. 676 p.

KITZINGER Jenny, MARKOVA Ivana and KALAMPALIKIS Nikos (2004). Qu'est-ce que les focus groups ?. *Bulletin de psychologie*, 471(3), p. 237-243.

LAINE-CRUZEL, Sylvie (2004). Documents, ressources, données : les avatars de l'information. *Information-Interaction-Intelligence*, Vol. 4, n° 1, p.105-120.

LAMIZET, Bernard (1995). Médiation, culture et sociétés. In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ed. d'Organisation. P. 129-185.

LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (1997). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses Marketing. 590 p.

LAMIZET, Bernard (2002). *Le langage politique : discours, images, pratiques.* Paris : L'Harmattan. 255 p.

LAMIZET, Bernard (2011). *Le langage politique : discours, images, pratiques*, Ellipses.

LATOUR, Bruno (1996). Sur la pratique des théoriciens. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de J.-M. Barbier. Paris : P.U.F. P. 131-146.

LE COADIC, Yves-François (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan. 128 p.

LE COADIC, Yves-François (2000). Vers une intégration de savoirs en Science de l'information dans le CAPES de documentation. *Documentaliste-Sciences de l'information*, mars, Vol. 37, n° 1, p. 28-35.

LELEU-MERVIEL Sylvie, USEILLE Philippe (2008) « Quelques révisions du concept d'information », Papy F. (dir.), *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information*, Paris, Lavoisier, p. 25-56.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1994). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : P.U.F. 127 p.

LE MAREC, Joëlle (1997). Sociologie des pratiques informationnelles. In *Dictionnaire de l'information et de la Communication*, sous la dir. de S. Cacaly. Paris : Nathan. P. 538-542.

LEENHARDT, Jacques (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, novembre-décembre, n° 68, p. 41-48.

LELEU-MERVEIL, Sylvie et USEILLE, Philippe (2008). Quelques révisions du concept d'information. In *Problématiques émergentes dans les Sciences de l'information*, sous la dir. de F. Papy. Paris : Lavoisier. P. 25-56.

LIQUETE, Vincent (2003). L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français [en ligne] . In *69th IFLA General Conference and Council (1-9 august 2003 ; Berlin).* 6 p. [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur : http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/070f-Liquete.pdf

LOSFELD, Gérard (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In Actes du Congrès INFORCOM 90 (Société française des Sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix), *La recherche en information-communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

MAINGUENEAU, Dominique (1998). *Les tendances françaises en analyse du discours : compte-rendu de la conférence donnée à l'Université d'Osaka le 12 novembre 1998* [en ligne] . [Réf. du 16 novembre 2005] . Disponible sur : http://www2005.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/conferences/maingueneau.html

MAINGUENEAU, Dominique (2010). Analyse du discours et champ disciplinaire. *Questions de communication*, n°18, p. 185-196.

MARCEL, Jean-François et PERGET, Sylvie (2011). Un métier en développement. In *Professeur-documentaliste : un tiers métier*, sous la dir. d'I. Fabre. Dijon : Educagri Editions. P. 131-151.

MARCEL, Jean-François et GARDIES, Cécile (2011). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, mars, n° 10, p. 146-160.

METZGER, Jean-Paul (2002). Les trois pôles de la science de l'information. In Actes du colloque international MICS-LERASS (Equipe de Médiations en information et communication spécialisées du Laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) de l'Université Toulouse 3 (21-22 mars 2002 ; Toulouse), *Recherches récentes en sciences de l'information : convergences et dynamiques*, sous la dir. de V. Couzinet, G. Régimbeau, Paris, ADBS. P. 17-28.

METZGER, Jean-Paul (2006). L'information-documentation. In *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline*, sous la dir. de S. Olivesi. Grenoble : PUG. P. 43-58.

METZGER, Jean-Paul (2008). Positivisme et constructivisme : deux cadres épistémologiques pour l'accès à l'information scientifique. In C. Gardiès, I. Fabre, C. Ducamp, V. Albe (Eds.), *Education à l'information et éducation aux sciences : quelles formes scolaires ? Actes des rencontres Toulouse EducAgro, ENFA Toulouse, 26 et 27 mai 2008*. Toulouse : Cépadues. P. 31-46.

MEUNIER, Jean-Pierre (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès*, n° 25, p. 83-92.

MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.

MEYRIAT, Jean (1983). Pour une classification des sciences de la communication. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.

MEYRIAT, Jean (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.

MEYRIAT, Jean (1985). Information vs communication ?. *L'espace social de la communication : concepts et théories*, sous la dir. de A.-M. Laulan. Paris : RETZ-CNRS. P. 63-89.

MEYRIAT, Jean (1993). Un siècle de documentation : la chose et le mot. *Documentaliste - Sciences de l'information,* juillet-octobre**,** Vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.

MEYRIAT, Jean (1994). Y a-t-il une place pour une théorie de la documentation ?. *Revue de bibliologie,* 2ème trimestre, n° 40, p. 39-45.

MEYRIAT, Jean (1995). Les métiers des bibliothèques vus par les bibliothécaires et revus par un documentaliste. *Documentaliste-Sciences de l'information,* juillet-octobre, Vol. 32, n° 4-5, p. 227-230.

MEYRIAT, Jean et ESCARPIT, Robert (2000). La documentation et les sciences de l'inforcom. *Documentaliste - Sciences de l'information,* Vol. 37, n° 5-6, p. 326-328.

MEYRIAT, Jean (2006). Pour une compréhension plurisystémique du document (par intention). *Sciences de la société,* mai, n° 68, p. 11-26.

MIEGE**,** Bernard (2000). Les apports à la recherche des Sciences de l'information et de la communication. *Réseaux,* mai, n° 100, p. 549-567.

MILES, Matthew B. et HUBERMAN, A. Michael (2003). *Analyse des données qualitatives.* [Trad. de la 2e éd. américaine] .Bruxelles : De Boeck. 626 p.

MORGAN, David L. (1993). *Successful Focus Groups : Advancing the State of the Art.* Sage. 271 p.

MORIN Edgar (1990). Messie, mais non. In *Arguments pour une méthode : autour d'Edgar Morin,* sous la dir. de D. Bougnoux et al. Paris : Seuil. P. 254-267.

MORIN, Edgar (1991). *Introduction à la pensée complexe.* Paris : ESF. 158 p.

MORIN, Edgar (1999). Les défis de la complexité. In *Relier les connaissances : le défi du XXIe siècle. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998*. Paris : Seuil. P. 451-457.

MORTIMER, Edouardo F. and SCOTT, Philip H. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Buckingham : Open University Press. 141 p.

MUCCHIELLI, Alex (1995). Les mécanismes de la médiation dans les groupes et les organisations. In *Introduction aux Sciences de l'information et de la communication*, sous la dir. de D. Benoît. Paris : Ed. d'Organisation. P. 83-93.

MUCCHIELLI, Alex et NOY, Claire (2005). *Étude des communications : approches constructivistes.* Paris : Armand Colin. 238 p.

MUCCHIELLI, Alex (205). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives,* H.S. n° 1, p.7-40.

MUSSO, Pierre (2003). *Critique des réseaux*. Paris : P.U.F. 376 p.

NONAKA, Ikujiro (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization science*, febr. Vol. 5, n° 1, p. 14-37.

NONAKA, Ikujiro and PELTOKORPI, Vesa (2006). Objectivity and Subjectivity in Knowledge Management : a review of 20 top articles. *Knowledge and process management*, Vol. 13, n° 2, p. 73-82.

NONAKA, Ikujiro and VON KROGH, Georg (2009). Tacit Knowledge and Knowledge Conversion : Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization science*, may-june, Vol. 20, n° 3, p. 635-652.

OLLIVIER, Bruno (2001). Enjeux de l'interdiscipline, *L'Année sociologique*, vol. 51, n° 2, p. 337-354.

PASTRE, Pierre (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 1999/2, n° 139, p. 13-35.

PAPY, Fabrice et LEBLOND, Corinne (2009). Bibliothèques numériques : la nécessaire médiation. *Communication & Langages*, septembre, n° 161, p. 37-57.

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion. 253 p.

PETERSON BISHOP Ann, VAN HOUSE Nancy A., and BUTTENFIELD Barbara P. (2003). *Digital Library Use : Social Practice in Design and Evaluation*. Cambridge (USA) : MIT Press. 341 p.

PIAGET, Jean (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchatel : Delachaux et Niestlé. 429 p.

PIAGET, Jean (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé. 340 p.

POPPER, Karl [1935]. *La logique de la découverte scientifique.* Paris : Payot, 1973. 480 p.

QUÉRÉ, Louis (2000). Perception du sens et action située. In *La logique des situations*, sous la dir. de M. de Fornel et L.Quéré. Paris : Éd. de l'EHESS. P. 301-338.

QUÉRÉ, Louis (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

QUIVY, Raymond, et CAMPENHOUDT, Luc Van (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 256 p.

REGIMBEAU, Gérard et COUZINET, Viviane (2004). L'énonciation de la recherche en information-documentation : enjeux sociaux de la médiation des savoirs. In Actes du colloque international pluridisciplinaire (2004 ; Université de Franche-Comté), *Sciences et écritures*. Colloque, Université de Franche-Comté, 13-14 mai, CDROM. 2004.

REGIMBEAU, Gérard (2011). Médiation. In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues. P. 75-114.

REY, Alain (2001). Dispositif. In *Le Grand Robert de la langue française*. Paris : Le Robert. P 1566, 3733, 3109.

REY, Alain (2005). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert. P. 2895.

ROGALSKI, Janine et SAMURÇAY, Renan (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. In J. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, et A. Tiberghien (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage. P. 35-71.

ROGALSKI, Janine (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Revue électronique Activités*, Vol. 1, n° 2, p. 103-120.

SAMURÇAY, Renan et PASTRE, Pierre (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation Permanente,* n° 123, p.13-32.

SAUVAGEOT, Marie (1994). Les trames conceptuelles, outils de formation en didactique de la biologie. *Didaskalia*, n° 5, p. 91-103.

SCHÖN, Donald A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la dir. de J.-M. Barbier. Paris : P.U.F. P. 201-222.

SCHULMAN, Lee S. (2007). Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Education & didactique*, Vol. 1, p. 97-114.

SENIE-DEMEURISSE, Josiane et COUZINET, Viviane (2011). Information. In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, sous la dir. de C. Gardiès. Toulouse : Cépadues. P. 20-35.

SIMONNOT, Brigitte (2006). Le besoin d'information : principes et compétences, In *Actes de la conférence Thémat'IC 2006 Information : besoins et usages*, Strasbourg, 17 mars 2006, pp 40-56. [en ligne] http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notice-1940

SOUCHIER Emmanuel, JEANNERET, Yves et Le MAREC, Joëlle (2003). *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information. 350 p.

STEINMULLER, Edward (2002). Knowledge-based economies and information and communication technologies. *International Social Science Journal*, mars, Vol. 54, Issue 171, p. 141-153.

STENGERS, Isabelle et SCHLANGER, Judith (1991). *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*. Paris : Gallimard. 190 p.

STEWART David W, SHAMDASANI Prem N., and ROOK Dennis W. (2007). *Focus Groups : Theory and Practice*. London : Sage [2e éd.] . 349 p.

STRAUSS, Anselm L. (1992). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan. 318 p.

TOURE, El Hadj (2010) Réflexion épistémologique sur l'usage des *focus groups*, fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, Vol. 29(1), p. 5-27.

Utilisation pédagogique de la documentation. *Document INRAP*, septembre 1982, 108 p.

VERGNAUD, Gérard (1989). La formation des concepts scientifiques, relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, T. 42, n° 1-2, p. 111-118.

VERGNAUD, Gérard (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 10 2/3, p. 133-170.

VERGNAUD, Gérard (1994). Homomorphismes réel-représentation et signifié-signifiant (exemples en mathématiques). *Didaskalia*, 5, p. 25-34.

VERGNAUD Gérard(1998). *Qu'est-ce que la pensée ?* Colloque de Suresne, 1-4 juillet 1998. 1998

VERON, Eliséo (1991). Les médias en réception : les enjeux de la complexité. *Médiaspouvoirs*, janvier-février-mars, n° 21, p. 166-172.

VERON, Eliséo (1991). Pour en finir avec la communication. *Réseaux*, mars-avril-mai-juin, n° 46-47, p. 119-126.

VICO, Giambattista (1710). De antiquissima Italorum sapientia (1710) Naples: Stamperia de' Classici Latini. Cité par von Glasersfeld, E. (1985), Reconstructing the concept of knowledge, Archives de Psychologie, 53, 91-101.

VIRKUS, Sirje (2003). Information literacy in Europe: a literature review [en ligne] . *Information Research*, july, Vol. 8, n° 4, paper n° 159. [réf. du 14 juin 2012] . Disponible sur : http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html

VOLANT, Christiane (2001). *Le management de l'information dans l'entreprise*. Paris : ADBS. 106 p.

VON GLASERSFELD, Ernst (1987). *The construction of Knowledge.* Salinas (CA) : Intersystems Publications. 199 p.

WALLISER, Bernard (1977). *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes.* Paris : Seuil. 250 p.

WEBBER, Sheila. and. JOHNSTON, Bill (2002). Information literacy : the social action agenda. In D. Booker (Ed), *Information Literacy : The Social Action Agenda, Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference.* Adelaide : University of South Australia Library. P. 68-80.

Sommaire

Introduction 6

I – Partie liminaire : itinéraire 12
I-1 Parcours professionnel et scientifique 12
1-1-1 L'ancrage théorique 17
1-1-2 Mettre à l'épreuve l'approche conceptuelle 18
1-1-3 Mobilisation de méthodes d'analyse et d'investigation 21
1-1-4 Synthèse 30
I-2 Bilan des travaux de recherche 31
1-2-1 Des recherches en information-documentation sur le terrain de l'Enseignement agricole 31
1-2-2 L'information documentation : branche des Sciences de l'information et de la communication 41
1-2-3 La référence aux savoirs de l' information-communication : professionnalisation du métier et éducation à l'information 47
1-2-4 Synthèse 63
I-3 Médiation des savoirs SIC 64
1-3-1 Introduction des savoirs issus des SIC dans la formation professionnelle des professeurs-documentalistes 64
1-3-2 Evolution des programmes de l'enseignement secondaire en documentation 70
1-3-3 Synthèse 73

II- Approche théorique : pour une définition de réseaux conceptuels en information documentation 74
II-1 Le réseau conceptuel de « Savoir » 81
2-1-1 Définition de « Savoir » 82
2-1-2 Information 85
2-1-3 Connaissance 89
2-1-4 Typologie des savoirs 98
2-1-4-1 Les savoirs savants ou savoirs de référence : approche épistémologique 99
2-1-4-2 Les savoirs professionnels : épistémologie professionnelle 110
2-1-4-3 Les savoirs à enseigner : épistémologie scolaire 113
2-1-5 Synthèse 115
II-2 Le réseau conceptuel « Dispositif info-communicationnel » 116
2-2-1 Dispositif documentaire : organisation des savoirs et document 117
2-2-1-1 Le dispositif documentaire 117
2-2-1-2 Organisation des savoirs 119
2-2-1-3 Document 121
2-2-2 Système d'information et réseau documentaire 124
2-2-2-1 Système d'information 124

2-2-2-2 Réseau documentaire 126
2-2-3 Enonciation, réception (pratiques et usages) 129
2-2-3-1 Enonciation, réception 129
2-2-3-2 Pratiques et usages 134
2-2-3-3 Dispositif info-communicationnel 137
2-2-4 Synthèse 141
II-3 Le réseau conceptuel de « Médiation documentaire » 142
II-3-1 Médiation 143
II-3-2 Médiation documentaire 145
II-3-3 Traitement de l'information et trivialité 150
Synthèse 153

III- Dispositifs de médiation de savoirs des Sciences de l'information et de la communication 155
III-1 Modélisation 156
III-1-1 Première étape de la modélisation : les réseaux conceptuels 161
III-1-2 Deuxième étape de la modélisation : entrée par les dispositifs info-communicationnels 165
III-1-3 Troisième étape de la modélisation : entrée par la médiation 167
III-1-4 Quatrième étape de la modélisation : entrée par les savoirs 170
III-1-5 Synthèse 172
III-2 Confrontation des approches 175
III-2-1 Analyse des mobilisations théoriques dans nos travaux 176
III-2-2 Comparaison avec l'usage des modèles 183
III-2-3 Mise à l'épreuve des modèles 186
II-2-4 Synthèse 188
III-3 Perspectives et axes de recherche 189
III-3-1 Savoirs et dispositifs d'enseignement 189
III-3-2 Savoirs et pratiques informationnelles 191
III-3-3 Dispositifs de Médiation des savoirs SIC 192
III-3-4 Synthèse 194

Conclusion 195

Bibliographie 204

Sommaire 221

Cécile GARDIES

Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation

Sous la Direction de Viviane Couzinet

Résumé

Nos recherches nous ont amenée à nous interroger sur la spécificité de l'information-documentation au sein des Sciences de l'information et de la communication, et sur la place de ces savoirs dans les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes et dans les pratiques informationnelles de divers usagers ; Cette double orientation nous conduit aujourd'hui à tracer une ligne qui interroge les dispositifs de médiation de savoirs. Elle se décline ici dans la définition d'un cadre d'analyse alliant une approche théorique et son opérationnalisation que nous proposons à la discussion.

Si la définition de concepts, dans leurs différentes dimensions, a été un premier travail théorique, nous les avons rassemblés ici autour de trois concepts noyaux, « Savoir », « Médiation », « Dispositif ». Dans le champ de l'information-documentation, chacun de ces concepts, unis avec d'autres, forme ainsi des réseaux conceptuels. Les liens que ces réseaux conceptuels entretiennent entre eux sont qualifiés en terme de processus. Nous en avons identifié trois, le processus informationnel et le processus communicationnel qui constituent des constantes quelque soit l'objet analysé et enfin entre ces deux processus, le processus documentaire, qui lui, peut varier. Le processus documentaire ainsi positionné montre les rapports proches qu'il entretient avec l'information et la communication. Cet ensemble constitue un modèle permettant d'analyser les pratiques via les savoirs, la médiation ou les dispositifs. Il permet de prendre en compte simultanément l'ensemble des processus en jeu.

Cette démarche vise à retracer et à ré-interroger notre parcours scientifique dans ce qui fait son originalité et à comprendre comment s'articulent des notions utilisées en Sciences de l'information et de la communication dans un contexte particulier qui constitue son domaine de validité.

Mots-clés

Médiation, savoir, dispositif, processus informationnel, processus communicationnel, processus documentaire, pratiques informationnelles.