

**Penser et situer la didactique de l'information-documentation  
en formation des maîtres :  
quelle place pour la culture épistémologique ?**

**Yolande Maury**

Université d'Artois, Ecole interne/ IUFM  
Laboratoire GERIICO, Lille 3

*RÉSUMÉ.*

Cette communication aborde la question de la didactique de l'information-documentation en Formation des Maîtres. Après avoir présenté le contexte didactique et épistémologique de l'éducation à l'information en contexte scolaire et pointé ses limites, elle tente de dégager quelques orientations possibles pour une formation didactique faisant toute sa place à la culture épistémologique, orientée vers des savoirs à construire plutôt que vers des modèles à appliquer.

**MOTS-CLÉS** : didactique de l'information / enseignant-documentaliste / culture épistémologique / formation des maîtres / culture informationnelle /

*ABSTRACT.*

This communication is about information-documentation didactics in Institutes for Masters Training. Having presented the didactic and epistemological context of information education in a school context and pointed up its limits, it tries to draw some possible lines for a didactic formation, making all its place to the epistemological culture, and directed towards knowledge to build rather than models to be applied.

**KEYWORDS** : information didactics / school librarian / epistemological culture / masters Training / information culture /

La situation de l'information-documentation en contexte scolaire est singulière : la question de son enseignement est posée depuis les années 70, occasionnant de nombreux débats entre les tenants d'une nouvelle discipline scolaire et les tenants d'une méta-discipline (Yves Le Coadic, Céline Duarte, Cécile Gardiès). De son côté, l'institution, qui dans ses recommandations met en avant la nécessité pour les élèves de maîtriser l'information-documentation, et plus particulièrement les technologies de l'information et de la communication (intégrant progressivement les différentes strates de ces technologies) reste, de manière assez paradoxale, plutôt silencieuse sur la nature des contenus à enseigner, tout en confirmant le choix d'une approche interdisciplinaire. C'est donc dans les pratiques de terrain, en réponse au besoin ressenti d'organiser les savoirs à des fins d'enseignement, que s'origine la réflexion actuelle sur la didactisation des apprentissages informationnels : dans un souci de rationalisation, une entrée par les concepts a été privilégiée, empruntant au champ des sciences de l'information et de la communication pour les contenus, et à la vulgate des didacticiens pour les concepts didactiques fédérateurs, retenus sans véritablement les

questionner (triangle didactique, transposition didactique...). A ceci s'ajoute, pour des raisons liées à l'histoire de l'information-documentation scolaire et à l'origine éclatée des enseignants-documentalistes, un positionnement incertain que soulignent des études convergentes (Gardiès, 2006 ; Liquète, 2007), mettant en avant la faible part allouée dans les formations initiales aux questions épistémologiques et aux paradigmes de l'information.

Partant de ce constat, nous essaierons de poser quelques jalons pour penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres, en nous centrant sur les enseignants-documentalistes. Dans un premier temps, nous présenterons le contexte mouvant de l'information-documentation - et de son enseignement - afin de mieux comprendre ses particularités épistémologiques et didactiques, puis en appui sur les travaux de recherche actuels, nous essaierons de dégager quelques orientations possibles pour penser (et/ou renforcer) une formation didactique faisant toute sa place à la culture épistémologique, et orientée vers des savoirs à construire plutôt que vers des modèles à appliquer. Notre idée est qu'en l'absence d'une culture épistémologique, il y a pas risque de détournement des finalités mêmes de la didactique "des sciences des conditions de diffusion des connaissances et des savoirs à un ensemble de techniques pour l'enseignement".

## **1. Contextes didactique et épistémologique de l'éducation à l'information : paradoxes, questionnements, zones de tensions**

L'enseignant-stagiaire, en même temps qu'il fait l'expérience de la pratique de l'enseignement dans son établissement, est amené à articuler trois points de vue didactiques qui participent au développement de sa professionnalité (Martinand, 1996<sup>1</sup>) : la didactique praticienne de l'enseignant qui l'accueille dans sa classe ou sur le lieu de stage, didactique d'un praticien qui établit son rapport au savoir dans l'exercice même du contact avec les élèves ; la didactique normative des textes de références qui correspondent aux directives et règles prescrites par l'institution et sur lesquels il s'appuie pour préparer ses activités ; et la didactique critique et prospective des cours à l'IUFM qui met en perspective théorie et pratique, se référant à la didactique des chercheurs universitaires, par laquelle se constitue progressivement un champ scientifique de développement des connaissances. Au quotidien cependant, cette articulation peut s'avérer difficile dès que le stagiaire entre dans la pratique, posant la question de la compatibilité et de la complémentarité de ces trois perspectives.

Cette articulation s'avère d'autant plus problématique dans le domaine de l'information-documentation que le contexte est mouvant, l'information-documentation étant marquée par une quasi-absence de didactique institutionnelle, une formation initiale insuffisante, accordant une place réduite aux questionnements épistémologiques et se situant souvent en décalage avec la pratique professionnelle, et une didactique praticienne en émergence, entre méthodes à appliquer et savoirs à construire.

### **Au préalable ...**

Nous considérerons ici le terme "didactique" dans son acception moderne, comprise comme une science qui pose non seulement la question de la matière à enseigner, mais aussi la question de la nécessaire réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs enseignés, et celle de la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce

---

<sup>1</sup> Martinand, J-L. Table ronde : approches de la didactique. In : Colomb, Jacques (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Actes du colloque des didactiques. INRP, février 1996, p. 25-27.

savoir (épistémologie de l'élève). Située dans le champ de la praxéologie, la didactique s'intéresse aux processus de "diffusion (et de [...] non diffusion, voire de [...] rétention) des connaissances, savoirs et pratiques, dans un groupe humain déterminé – une classe scolaire, "la" société, une institution, etc."<sup>2</sup>. Elle prend ainsi en compte à la fois l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'action didactique, les stratégies utilisées par l'enseignant et les transformations induites chez l'élève.

De la même manière nous considérerons l'épistémologie dans un sens large : renvoyant à la réflexion sur la construction des connaissances dans un domaine donné (fondements, méthodes, objets), tout en prenant en compte le problème de la vérité scientifique ; et en intégrant la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu.

### **Une formation initiale insuffisante en information-documentation, un place réduite pour les questionnements épistémologiques**

Peu d'études existent qui permettent de faire le point sur le rapport des enseignants à l'information-documentation et sur leur connaissance du domaine à l'entrée dans le métier ; elles concernent essentiellement les enseignants-documentalistes, soulignant leur positionnement incertain et posant la question de leur formation, jugée insuffisante.

Ainsi pour Cécile Gardiès et Viviane Couzinet, qui centrent leur réflexion sur l'enseignement agricole, le faible ancrage théorique repéré est explicable par l'origine éclatée des documentalistes et la quasi-absence de formation spécialisée (savoirs théoriques, corpus conceptuel). Du fait de provenances diverses des documentalistes, la formation a pour objectif premier l'acquisition de savoirs professionnels (techniques doc, gestion d'un centre, technique informatique et animation culturelle, pédagogie documentaire), elle ne permet pas l'acquisition de savoirs stables, propres au champ de SIC. C'est donc un manque de balisage du territoire scientifique qui explique le problème de la didactisation, jugée trop floue. Des liens avec la recherche en SIC, complétée de celle des sciences de l'éducation pourraient selon elles permettre d'approfondir des pistes susceptibles de faire évoluer cette situation<sup>3</sup>.

L'étude menée par Vincent Liquète met également en évidence, en l'absence de référentiel national, des contenus de formation initiale éclatés, caractérisés par la présence de thématiques à fort intérêt institutionnel (cf. la politique documentaire) et une part importante réservée à des techniques opératoires (gestion, recherche d'information) ou aux médias de masse. Dans le même temps, il pointe la faible part allouée à l'épistémologie et aux paradigmes de l'information : les formations semblent privilégier les contenus à visée pratique plutôt que la compréhension de phénomènes humains complexes (usages, transformation de l'information, représentations professionnelles, etc.). Avoir suivi une formation en sciences de l'information et de la communication ou en documentation (SIC-D) ne semble d'ailleurs pas prédéterminer fortement la réussite au concours, ce qui confirme pour partie ce constat<sup>4</sup>, pas plus la préparation au concours ne peut être assimilée à une préparation au métier<sup>5</sup>. Vincent Liquète parle à propos du capes externe d'une situation artificielle où le candidat écrit ou parle d'un métier, sans forcément en connaître les principes fondamentaux,

2 Chevallard, Y. In *Didactique et formation des enseignants*, journée d'étude INRP/GEDIAPS, 20 mars 2003.

3 Couzinet, V, Gardiès, C. Professionnalisation et discipline : mouvance et ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes. In : *La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures*. 3<sup>ème</sup> colloque international du CIDEF-AFI de l'année francophone internationale. Alexandrie, 2006.

4 Comme le dit l'auteur, ce constat mériterait d'être confirmé dans le cadre d'une étude longitudinale comparative

5 Il est à noter d'ailleurs que le capes de documentation ne comprend pas d'épreuve de didactique, mais une épreuve de type mixte conjuguant connaissances relatives à la recherche documentaire et à des questions plutôt générales de pédagogie.

et ce qui en constitue le cœur même (didactique et pédagogie documentaires, traitement et gestion des contenus)<sup>6</sup>.

Si nous considérons que le cursus universitaire et l'entrée dans le métier expliquent et contraignent le rapport à l'information-documentation, nous ne pouvons que nous interroger sur la manière dont les enseignants-documentalistes stagiaires se forgent des repères concrets à partir desquels établir le caractère valable de ce qu'ils enseignent ; nous ne pouvons que nous interroger aussi sur leur capacité, à partir d'un "état de connaissances" si peu assuré à l'entrée dans le métier (qui peut constituer un véritable "obstacle épistémologique"), à établir des discours informationnels d'une valeur supérieure aux discours de sens commun, recevables et convaincants pour les élèves.

### **Une quasi-absence de didactique institutionnelle**

Une autre dimension est la quasi-absence de didactique institutionnelle. Comme nous l'avons souligné, l'information-documentation n'est pas une discipline scolaire : à l'exception de l'enseignement agricole qui bénéficie d'un statut spécifique, sa place dans l'éducation nationale est peu significative alors même que le discours social vantant les mérites de la maîtrise de l'information et des technologies de l'information et de la communication est très fort. Il n'y a pas de prescriptions construites, pas de didactique institutionnelle<sup>7</sup> au sens classique du terme : le seul texte officiel relatif à la formation des élèves est la circulaire de missions de 1986 qui confie à l'enseignant-documentaliste – en des termes aujourd'hui datés - "l'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire", déclinée sous la forme d'un simple listage correspondant aux étapes de la recherche, tout en insistant sur la logique interdisciplinaire. Aucun programme spécifique, aucun accompagnement de programme, aucun manuel scolaire ne vient offrir un point d'appui à cette éducation.

L'information-documentation cependant comme toutes les "éducation à" apparaît de manière éclatée dans les programmes d'enseignement, à travers des questions, qui au-delà de la recherche documentaire, concernent des problématiques relevant de la vie sociale (ex. : droit à/de l'information ; dangers de l'internet ; liberté de la presse ; rôle des journalistes ; etc.). Un document réalisé par un groupe de documentalistes de l'académie de Toulouse, piloté par l'IPR-EVS, propose une recension des textes officiels relatifs à ce qui est présenté comme "la culture de l'information et des ressources documentaires" dans les disciplines, mais qui dans la réalité se limite à la recherche d'informations au sens strict (accéder à l'information, la traiter, l'analyser, la transformer en connaissance). Il affirme la nécessité pour les élèves d'acquérir une véritable "maîtrise des techniques de l'information et de la communication", sans pour autant que cet enseignement/apprentissage ne soit concrètement défini, ni structuré de manière rationnelle et surtout sans qu'il ne s'accompagne d'une authentique réflexion scientifique ou méthodologique permettant prise de recul et initiative à partir de références issues de la recherche.

Ainsi, le choix de cette approche semble se faire au détriment de l'objet information-documentation, amené de ce fait à se construire au hasard : chaque discipline abordant la

---

<sup>6</sup> Liguète, V. Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. In *Actes du colloque Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation*, Rouen 2006. (*Penser l'éducation*, 2007, hors-série).

Liguète, V. Contribution à la réflexion sur les formations initiale et continue de la documentation scolaire. In : *Savoirs CDI*, 2005.

<sup>7</sup> En ce sens, le cas de l'information est spécifique, si on le compare par exemple à l'ECJS (ou même à d'autres "éducation à...") qui étant un enseignement sans être une discipline, dispose pourtant d'un programme clairement formulé et pensé selon une progression.

dimension informationnelle selon les données propres à son enseignement, selon l'épistémologie qui lui est propre, ce qui conduit à une vision parcellaire, morcelée, sans cohérence de l'objet information-documentation. La "recherche d'information", dans sa dimension opératoire, y prend le pas sur la "culture de la recherche", et la culture de l'information peine à y trouver sa place. Comme l'écrivait Annette Béguin dans un article déjà ancien, les connaissances informationnelles sont traitées partiellement et incidemment, au hasard des programmes, selon les opportunités ou les préoccupations occasionnelles des enseignants : "on est loin d'un savoir construit, systématiquement pris en compte et faisant l'objet d'une évaluation". Cette dilution des responsabilités est d'autant plus accentuée, selon elle, que l'information-documentation ne fait pas partie de la formation des enseignants<sup>8</sup>. Sans enseignement dédié, on peut d'ailleurs se demander jusqu'où les acteurs de terrain suivent les incitations institutionnelles : du fait de cet émiettement, leur marge de manœuvre reste importante, même si leur agir professionnel est orienté par la mission qui leur est confiée. L'expérience du B2i - qui intègre des compétences informationnelles -, et qui, à la différence de l'information-documentation fait l'objet de nombreuses études et d'une attention particulière de la part de l'institution, montre que le choix de l'approche transdisciplinaire amène, en même temps qu'une dilution des responsabilités, une faible adhésion des enseignants (Devauchelle, 2004).

Sans "vulgate" sur l'objet information-documentation, alors que celle-ci renvoie le plus souvent à des savoirs nouveaux, incertains, à caractère pluridimensionnel, objet de débat et en évolution constante, est posée la question de la mise en cohérence de ces savoirs, d'autant plus difficile que les enseignements ou les formations sur lesquels ces savoirs prennent appui sont eux-mêmes éclatés.

### **Une réflexion didactique en construction : entre modèles à appliquer et savoirs à construire**

Face au vide institutionnel, mais aussi suite aux interrogations concernant l'efficacité et le sens même des formations proposées aux élèves en matière info-documentaire, les acteurs de terrain se sont fortement mobilisés pour penser une didactique de l'information-documentation qui commence à prendre corps aujourd'hui, et est devenue objet d'étude pour les chercheurs. L'objectif clairement mis en avant est de dépasser la méthodologie pour la compréhension des principes d'intelligibilité des phénomènes info-documentaires (Charbonnier, 1997 ; Frisch, 2002 ; Duplessis, 2005 ; Serres, 2007). En réaction à l'approche par les référentiels, mis à distance pour leur caractère linéaire, séquentiel, rendant mal compte de la manière dont fonctionnent les processus de pensée, et en réponse au besoin ressenti d'organiser les savoirs à des fins d'enseignement, une entrée par les concepts a été privilégiée, avec des concepts info-documentaires comme savoirs à enseigner, et des concepts didactiques fédérateurs pour la mise en œuvre de cet enseignement (triangle didactique, transposition didactique...), retenus sans véritablement les questionner.

Ainsi, les concepts info-documentaires sélectionnés constituent un socle de savoirs jugés fondamentaux, établis a priori, limités pour l'essentiel à un inventaire des étapes de la recherche<sup>9</sup>, et subordonnés au champ des SIC ; ils apparaissent moins comme une explication de la démarche informationnelle que comme une référence à l'autorité<sup>10</sup>, la transposition

8 Béguin, A. Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des Lettres 1*, juin 1996, n° 12.

9 M. Frisch, *op. cit.*, dénonce à juste titre le piège de l'inventaire du "tout illusion", soulignant les échecs de ce type de programme basé sur un inventaire, alors que l'activité d'information-documentation est complexe.

10 Il est à noter par exemple que certains termes émergents, ou hors champ des sciences de l'information, n'apparaissent pas dans les listages établis, il est vrai en construction.

didactique y est construite essentiellement dans la perspective des SIC, en référence à la recherche d'information pour laquelle la didactique élaborerait un projet d'enseignement, et de construction de connaissances, susceptible d'être systématiquement appliquée. Cette approche est remise en cause par différents chercheurs qui proposent d'opérer le travail de didactisation en analysant également la question des savoirs en jeu dans les pratiques, à partir de situations complexes d'apprentissage (Frisch, 2002<sup>11</sup> ; Liquète et Maury, 2008<sup>12</sup>).

Un exemple peut être donné avec le "dictionnaire des concepts info-documentaires"<sup>13</sup>, qui selon les termes de son introduction, se veut un outil pratique pour les enseignants-documentalistes, orienté "vers une épistémologie des savoirs scolaires", et qui présente la "transposition didactique" comme "l'outil d'une révélation de ce qui était caché, par le simple fait de dire et d'explicitier, c'est-à-dire de convoquer les mots d'une définition sans laquelle un terme n'a pas d'existence reconnue et pérenne". Parmi les exemples actuellement disponibles, seuls les concepts de "document" et d'"information" font l'objet d'une exploration théorique poussée ; la plupart des autres entrées se centrent sur la définition pour l'élève dans un souci de répondre "à des préoccupations essentiellement didactiques, et comme telles, n'hésitant pas à se détacher de la discipline de référence"<sup>14</sup>. Ce qui a pour effet d'éloigner de fait les savoirs enseignés du savoir savant. La transposition ainsi conçue développe surtout une technique didactique : le dictionnaire renvoyant aux concepts qui font référence, mais sans rendre compte de leur véritable signification et des raisons pour lesquelles le choix a été fait de les appréhender et de les enseigner. Le risque est que la recherche info-documentaire, abordée selon ce schéma, soit vue comme une "introduction" à une forme de rhétorique du domaine, sans répondre forcément à la question du sens de la démarche, nécessaire à une véritable "initiation" des élèves permettant leur entrée dans la culture informationnelle. Enfin, la dominante de cette approche pourtant mise à distance avec l'approche par référentiels, semble rester celle de l'application pratique, dans une logique davantage guidée par la recherche de l'efficacité (de la recherche et du traitement de l'information) qu'orientée vers la formation fondamentale de la personne.

Il semble ainsi que le souci d'efficacité et de rationalisation des apprentissages amène à proposer des modèles et entrer dans une logique d'ingénierie didactique, davantage préoccupée de la création et de l'adaptation de contenus que de l'intégrité et de la légitimité de ces derniers. Certes, opter pour des modèles à appliquer en référence à la vulgate didacticienne offre un cadre pour l'action, rassurant dans le contexte de la formation (comme pour les professionnels de terrain), mais cela met au second plan les contenus, au risque d'une part de retomber dans la "méthode", pourtant dénoncée avec les référentiels de compétences et au risque d'autre part d'ignorer les enjeux épistémologiques, notamment les raisons de la construction et de l'enseignement de ces savoirs.

La mise en cohérence des savoirs se trouve ici aussi questionnée, proposer des artefacts oriente vers une culture de synthèse et non vers une culture de l'information-documentation comme système cohérent d'explication du monde. Or, aller de la forme au sens suppose de solides connaissances, notamment notionnelles, surtout pour des enseignants débutants.

11 Frisch, M. Didactique de la documentation. Bâtir une éducation documentaire et informationnelle. *Perspectives documentaires en éducation*, 2002, n° 57.

12 Liquète, V, Maury, Y. Culture de l'information, culture de l'autonomie. In : *Culture de l'information : des savoirs aux pratiques*. 8<sup>ème</sup> congrès national de la FADBEN. Lyon : ENS, 28-30 mars 2008.

13 Duplessis, P, Ballarini-Santonocito, I. Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants-documentalistes. In : *Savoirs-CDI*, 2007.

<http://savoirscdi.cndp.fr/CulturePro/actualisation/duplessis/dicoduplessis.htm>

et sa présentation : Duplessis, Pascal. *Vers une épistémologie des savoirs documentaires*. Janvier 2006.

<http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/uploads/article/28/annexes/Présentation%20du%20dictionnaire.doc?esmerée=a8f561f11ab1b514a4b45ad02ed401ed>

14 *Ibid.*, p. 3.

Dans ce contexte mouvant et incertain d'un champ en construction, comment dès lors, penser une formation didactique solide, permettant une entrée constructive dans la pratique pour des enseignants débutants ?

## **2. Orientations possibles pour renforcer la vigilance didactique et épistémologique des stagiaires : vers des savoirs à construire plutôt que des modèles ou des techniques à appliquer**

Comme le remarquent Nicole Clouet et Agnès Montaigne, l'enseignant-documentaliste stagiaire, peu assuré sur les savoirs, manque de souplesse pédagogique et didactique pour transmettre des connaissances aux élèves. Aussi avancent-elles que seule une réflexion de fond sur la nature et le niveau des concepts à travailler avec les élèves peut les aider à dépasser ces difficultés<sup>15</sup>, en favorisant le développement d'une culture épistémologique.

Trois directions nous semblent pouvoir être explorées à ce niveau, pour une formation didactique solide faisant toute sa place à la culture épistémologique, et orientée vers des savoirs à construire plutôt que vers des modèles ou des techniques à appliquer.

### **Partir de la pensée informationnelle des stagiaires, prendre en compte leur positionnement épistémologique**

Si nous considérons, comme nous l'avons évoqué précédemment, que le cursus universitaire et l'entrée dans le métier expliquent et contraignent le rapport des enseignants-documentalistes stagiaires à l'information-documentation, il s'agit de partir de leur pensée informationnelle, de prendre en compte leur positionnement épistémologique, suivant l'idée que les stagiaires (comme les élèves qu'ils forment) construisent leur savoirs plus qu'ils n'appliquent des modèles (même si cette dimension est présente, à l'entrée dans le métier). Il ne s'agit donc pas de chercher à établir la conformité ou la non-conformité de leurs pratiques avec un fonctionnement dominant, mais de leur permettre de comprendre comment leur positionnement agit sur leur manière d'aborder l'information-documentation avec les élèves ; et comment leur "état de connaissance" peut faire obstacle à une approche scientifique, pour les amener à prendre conscience de la façon dont ils gèrent ces obstacles.

En faisant un travail sur leur positionnement, l'objectif est de favoriser une prise de recul épistémologique (tant en ce qui concerne le savoir scientifique que le savoir scolaire) :

- comprendre qu'à leur conception de la science correspond une conception de la société, et que ces conceptions ont une incidence sur leur pratique : envisagent-ils l'accès au savoir sur un mode cumulatif, descendant ? ou bien s'inscrivent-ils dans une démarche questionnante, voire critique ? quelles sont, dans ce processus, les places respectives pour l'homme, les outils et les ressources ?

- comprendre, en l'absence de programme précis ou de manuels d'appui, dans quels modèles de référence ils inscrivent leurs pratiques, et à partir de quels repères ils établissent le caractère valable et recevable de ce qu'ils enseignent : comment articulent-ils dans la pratique les trois points de vue didactique (didactique normative, praticienne, critique et prospective) ? reprennent-ils le discours dominant sur les apprentissages informationnels "prenant sens" dans la contextualisation disciplinaire ou bien envisagent-ils une autonomie de ces savoirs ? quelle place font-ils aux pistes d'action élaborées par les acteurs de terrain ? les questionnent-ils éventuellement à la lumière des résultats de la recherche ?

---

15 Clouet, N, Montaigne, A. Propositions pour une transposition didactique des savoirs info-documentaires. *In Actes du colloque international Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation*, Rouen 2006, p. 298.

Ce travail sur la pensée informationnelle et sur le rapport pratique à l'épistémologie n'a pas pour objet de figer le savoir, mais de permettre aux documentalistes-stagiaires de se situer et de comprendre leur pratique. En visant à développer une curiosité épistémologique, matricielle, permettant d'inscrire les savoirs dans la dimension de l'universel, il oriente vers le développement de "possibles" didactiques, ouvrant alors des perspectives d'action, et d'évolution.

### **Clarifier la fonction de la didactique, procéder à l'élucidation des savoirs à enseigner**

La recherche d'une certaine rationalisation dans l'approche de la formation peut amener comme nous l'avons vu avec l'exemple de la transposition didactique, à une forme banalisée de didactique, faisant appel à des modèles prêts à l'emploi, décontextualisés, au détriment de savoirs à construire en partant des besoins des élèves et en pointant les enjeux épistémologiques de ces savoirs. Or c'est l'analyse préalable des concepts à enseigner, leur élucidation épistémologique, qui marque le passage d'une gestion pédagogique à une gestion didactique, il n'y a pas de didactique sans réflexion sur les savoirs enseignés.

Clarifier les fonctions de la didactique, c'est donc d'abord amener les stagiaires à situer la didactique parmi différentes approches, en prenant en compte les théories à laquelle elle emprunte (psychologie, sociologie, épistémologie, biologie, anthropologie...), l'orientation générale des pratiques dépendant de la place accordée à ces théories. Le rapport de l'élève au savoir par exemple (cf. le triangle didactique) peut être analysé selon plusieurs dimensions, suivant qu'est considéré le rapport de l'élève à lui-même (dimension psychologique), le rapport de l'élève aux autres (dimension sociologique) ou le rapport de l'élève au monde (dimension épistémologique).

Clarifier les fonctions de la didactique, c'est aussi inviter les stagiaires à questionner les concepts disponibles (triangle didactique, transposition didactique...), les modèles existants (modèle allostérique de Giordan et de Vecchi, théorie des situations didactiques de Brousseau...), les outils à disposition, en allant voir du côté des enseignements qui ont su se constituer leur propre corpus théorique, l'objectif étant le repérage et la construction d'outils adaptés à l'information-documentation. N'y aurait-il pas, par exemple, une autre voie, celle de l'"adidacticité info-documentaire", à l'image de la démarche opérée dans l'enseignement de la philosophie (Liquète, Maury, *op. cit.*, 2008) ?

Clarifier les fonctions de la didactique, c'est également poser la question de la nature et du sens des savoirs à enseigner (sur lequel le triangle didactique reste muet, cf. M. Develay), se préoccuper de leur intégrité et de leur légitimité plutôt que leur adaptation ou de leur création pour les rendre intelligibles aux élèves, et c'est réfléchir à leurs enjeux épistémologiques.

Les apports de Muriel Frisch ou Vincent Liquète (*op. cit.*) sont éclairants à ce niveau. Ils proposent d'aller de l'épistémologie vers la didactique et insistent sur l'importance de réfléchir aux critères d'intelligibilité de l'information-documentation, cette approche permettant d'éviter deux écueils : l'éloignement des savoirs savants qui intervient dès lors que la didactique se réduit à une technique banalisée ; et l'inféodation à un seul champ (les SIC) alors que d'autres domaines sont mis à contribution comme les sciences de l'éducation, l'économie, la cognition... L'idée est de dépasser un savoir à consommer (la connaissance n'est pas une fin en soi) pour viser la formation de la personne. Un listage des concepts info-documentaire n'a d'ailleurs pas grand sens en soi (Liquète et Maury, 2008<sup>16</sup>) ; comme le remarque Muriel Frisch, il est à faire en se demandant : comment les savoirs, les situations, qui permettent

---

16 Zoom sur un livre : entretien à propos de l'ouvrage "*Le travail autonome*". In : *SavoirsCDI*, mars 2008 .  
<http://www.savoirscdi.cndp.fr/>

d'acquérir des procédures, contribuent-ils au développement du sujet dans sa construction de connaissance<sup>17</sup>, ce qui l'amène à développer le concept de contre-transposition ? au-delà, pouvons-nous ajouter, quelle est l'utilité de ces savoirs pour le corps social ?

En fait il semble important en formation des maîtres de mener une réflexion sur l'aire de pertinence de ces objets de savoir compte tenu du projet initial de l'information-documentation, l'accès à ces savoirs ne pouvant être émancipateur que s'ils sont réfléchis et conçus en fonction de l'épistémologie de l'information-documentation et des finalités démocratiques de l'école, en prenant en compte : les situations qu'ils rendent intelligibles, les besoins et questions essentielles auxquels ils répondent (problématiques posées, éléments de réponses apportés), et plus généralement ce qu'ils apportent de spécifique à la compréhension du monde. Observer la didactique praticienne apporte des éléments intéressants à ce niveau.

Elucider les savoirs à enseigner en information-documentation est d'autant plus important que, comme toutes les "éducation à", l'éducation à l'information est porteuse de questions vives, renvoyant à des problématiques sociales, concrètes, actuelles (chaudes), qui posent la question épistémologique du renouvellement des savoirs (concepts émergents et/ou nomades, savoirs évolutifs, pluridimensionnels, relevant de plusieurs paradigmes)<sup>18</sup>. La place centrale de l'information dans la société bouscule les savoirs établis, les situations ne sont pas figées, des recompositions peuvent être envisagées. Ces savoirs, à construire plutôt qu'à présenter ou à transmettre, invitent à utiliser des approches privilégiant l'expérience et des procédés didactiques favorisant la confrontation de points de vue (débat, questions ouvertes, problématisations, enquêtes...). Le changement de paradigme en cours, marqué par le passage de la "recherche" à la "culture" de l'information (B. Juanals<sup>19</sup>), semble conduire à une évolution des principes organisateurs : de l'approche actionnelle, soucieuse d'efficacité de la "recherche", à une approche problématisante, questionnante, davantage préoccupée de donner aux élèves des moyens de se faire une opinion éclairée, en discernant les problèmes de sens, et d'entrer ainsi dans la "culture" de l'information. Éviter les réponses toutes prêtes, inscrire les idées dans une dynamique critique, discriminer (par exemple l'opinion, la croyance, et les faits) sont un objectif premier, la pensée critique étant mise au service de l'argumentation et de la prise de décision (tout autant que de la rationalité et la logique).

Penser la didactique implique ainsi une réflexion sur le renouvellement des savoirs : qu'il s'agisse de l'élargissement des savoirs classiques (notions émergentes), introduisant des concepts à la croisée de différents champs, bousculant les cadres, comme nous avons pu le noter lors de l'étude menée dans le cadre de l'ERTé *Culture Informationnelle et curriculum documentaire* (A. Béguin, dir.)<sup>20</sup>, un volet "culturel" au sens de construction d'une "vision du monde"<sup>21</sup> s'ajoutant aux savoirs pratiques, instrumentaux ; qu'il s'agisse du déplacement de

17 Frisch, M. Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation. *Esquisse*, Janvier 2007, n° 50-51, p. 155-164.

18 Simonneaux, J. et al. Multiréférentialité et rationalité dans les "éducations à...". In : *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*. Arras, octobre 2006.

19 Juanals, B. *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier, 2003.

20 Etévé, C, Maury, Y. *Les contenus en information-documentation et leur mise en scène au quotidien : la culture de l'information en questions*. Rapport d'étape pour l'ERTé 3culture informationnelle et curriculum documentair, Lille 3, octobre 2007 (Annette Béguin, dir.)

21 Audigier, F. Que faire des nouvelles demandes sociales ? ou les curriculums chahutés : l'exemple des "éducation à ..." et autres "domaines de formation". In : Malet, R. (coord.). *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?* Actes du colloque international de l'AFEC, 22-25 juin 2006. Lille, 2006.

Baltz, C. Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 1998, vol. 35, n° 2, p. 75-82.

Audigier, F. Que faire des nouvelles demandes sociales ? ou les curriculums chahutés : l'exemple des "éducation

savoirs, certains rapprochements étant perceptibles tandis que les enjeux se précisent, notamment entre information-documentation et savoirs sur les médias<sup>22</sup>. Il s'agit alors d'interroger ces savoirs (autant que les méthodes et les principes organisateurs), leur origine, leur limite de validité, et de ne pas les considérer comme intangibles.

### **Considérer l'élève "penseur du monde", dans sa pluri-dimensionnalité, et non simple "chercheur d'information"**

Penser la didactique amène aussi à considérer l'élève dans son rapport à l'information et au document. Dans un repérage d'éléments épistémologiques établi avec un souci de sortir de la seule maîtrise des outils pour tendre vers une posture réflexive et favoriser le questionnement, Vincent Liquète (*op. cit.*, 2006) insiste sur une composante essentielle : "penser l'homme chercheur d'information". Se référant au travail de modélisation effectué par Hubert Fondin<sup>23</sup> (2001), il liste sept domaines relatifs à la recherche d'information : du besoin d'information, à la rencontre entre le chercheur et l'auteur via le document, tout en prenant en compte la dimension sociale de la démarche d'information. Cette approche a le mérite de sortir d'une approche purement instrumentale, elle permet la délimitation d'intentions scolaires vis-à-vis de l'information-documentation à solliciter en écho à son épistémologie. Mais l'élève est abordé surtout en tant que sujet épistémique, alors qu'il est un être pluridimensionnel. L'objet information-documentation est envisagé dans l'optique "des enseignements et des médiations professionnelles à l'utilisateur/apprenant", et les savoirs en tant que "préoccupations transversales d'apprentissage", orientés vers l'autonomisation et le développement d'une démarche critique. La dimension culturelle n'est pas absente mais elle est contrainte par cette approche qui reste très centrée sur l'école, l'élève étant appréhendé essentiellement dans le domaine scolaire et dans son environnement proche.

Une autre approche, plus englobante, est de considérer l'élève dans sa pluralité, comme un être bio-psycho-socio-épistémique (J Lévine et M. Develay), reconnu dans son extériorité scolaire, et dans son intériorité y compris cognitive ; de le considérer "penseur du monde"<sup>24</sup> dans un monde d'information, et non plus seulement "chercheur d'information", autonome et critique. Cette dimension est essentielle lorsque la didactique est mise au service d'une entrée dans la culture, culture elle-même porteuse d'une vision du monde, à partager pour en devenir "membre". La fonction de la didactique est alors de mobiliser la curiosité de l'élève sur les grandes questions posées par l'information-documentation, pour lui permettre de se construire son propre rapport au monde de l'information, l'objectif étant de permettre l'émergence d'une parole autonome et informée. Ceci en favorisant le passage d'une curiosité spontanée à une curiosité épistémologique, mais aussi en désenchantant "l'apprenti-penseur" amené à renoncer à ses croyances au profit d'une rationalité censée lui donner des armes pour l'action et augmenter son potentiel.

### **Pour conclure...**

à ..." et autres "domaines de formation. In : Malet, R. (coord.). *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?* Actes du colloque international de l'AFEC, 22-25 juin 2006. Lille, 2006.

22 Jacquinet-Delaunay, G. et al. Empowerment through media education : an intercultural approach. In : *Empowerment through media education : an intercultural dialogue*. Göteborg : Nordicom – The international Clearinghouse on children, Youth, Media, 2008.

23 Fondin, H. La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 2001, vol. 38, n° 2.

24 Lévine, J, Develay, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. ESF, 2003, p. 82 et svtes.

Ces quelques pistes montrent qu'une approche questionnante, problématisante de la didactique peut permettre de garder le lien entre objets d'enseignement et objets de savoir et servir à la mise en cohérence de ces savoirs. Sans doute l'information-documentation, comme toutes les "éducation à", se prête-t-elle bien à ce type de démarche, étant elle-même une forme d'acculturation, porteuse d'interrogations sur l'information et le monde. Posant comme nous l'avons vu la question du renouvellement des savoirs, s'attachant à la compréhension de problématiques complexes, elle devrait naturellement orienter vers des savoirs à construire plutôt que vers des modèles ou des techniques à appliquer, constituant un contexte favorable en formation des maîtres.

Pour autant, le chantier didactique ouvert aujourd'hui laisse place à des modèles et des outils didactiques nettement différenciés, montrant que le corpus qui reste à organiser offre différentes orientations possibles de travail.

### Références bibliographiques

- Audigier, F (2006). Que faire des nouvelles demandes sociales ? ou les curriculums chahutés : l'exemple des "éducation à ..." et autres "domaines de formation. In : Malet, R. (coord.). *L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ?* Actes du colloque international de l'AFEC. Lille, 2006.
- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, p. 75-82.
- Béguin, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des Lettres 1*, n° 12.
- Couzinet, V., Gardiès, C. (2006). Professionnalisation et discipline : mouvance et ancrage des savoirs des professeurs-documentalistes. In : *La transmission des connaissances, des savoirs et des cultures*. 3<sup>ème</sup> colloque international du CIDEF-AFI de l'année francophone internationale. Alexandrie.
- Duplessis, P., Ballarini-Santonocito, I (2007). Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants-documentalistes. In : *Savoirs-CDI*, 2007.
- Etévé, C., Maury, Y. (2007). *Les contenus en information-documentation et leur mise en scène au quotidien : la culture de l'information en questions*. Rapport d'étape pour l'ERTé "Culture informationnelle et curriculum documentaire", Lille 3, (A. Béguin, dir.)
- Fondin, H. (2001) La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n° 2.
- Frisch, M. (2007). Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation. *Esquisse*, n° 50-51, p. 155-166.
- Frisch, M. (2002). Didactique de la documentation. Bâtir une éducation documentaire et informationnelle. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 57.
- Jacquinet-Delaunay, G. et al. (2008). Empowerment through media education : an intercultural approach. In : *Empowerment through media education : an intercultural dialogue*. Göteborg : Nordicom – The international Clearinghouse on children, Youth, Media.
- Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Paris : Lavoisier.
- Lévine, J., Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. ESF.
- Liquète, V. (2006) Enseigner l'information-documentation ? Repérage d'éléments épistémologiques et organisationnels. In : *Actes du Colloque international "Histoires et Savoirs"*, Université Rouen, 18-20 mai 2006.

- Liquète, Vincent, Maury, Yolande. Zoom sur un livre : entretien à propos de l'ouvrage "*Le travail autonome*". In : *SavoirsCDI*, mars 2008 . <http://www.savoirscdi.cndp.fr/>
- Maury, Y. (2006). Education "à" et "par" l'information et savoirs en information-documentation : de l'importance de l'intention éducative. In : *Actes du Colloque international "Histoires et Savoirs"*, Université Rouen, 18-20 mai 2006.
- Serres, A. (2007). Maîtrise l'information : la question didactique. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 57.
- Martinand, J-L. (1996). Table ronde : approches de la didactique. In : Colomb, Jacques (dir.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Actes du colloque des didactiques. INRP, p. 25-27.
- Simonneaux, J. et al. (2006). Multiréférentialité et rationalité dans les "éducations à..." In : *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*. Arras, octobre 2006.

Pour citer ce document :

**Maury, Yolande.** Penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres : quelle place pour la culture épistémologique ? In : AFIRSE. *Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?* Colloque international AFIRSE, Bordeaux, 18-20 septembre 2008. IUFM Aquitaine-Université Bordeaux 4, 2008. 12 p. Disponible en ligne <http://www.aquitaine.iufm.fr/infos/colloque2008/cdromcolloque/communications/maur.pdf>