

La didactique appliquée à l'information-documentation

Ivana Ballarini-Santonocito

► **To cite this version:**

Ivana Ballarini-Santonocito. La didactique appliquée à l'information-documentation . 2007.
<sic_01476746>

HAL Id: sic_01476746

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01476746

Submitted on 25 Feb 2017

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.



Séminaire du GRCDI
« Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? »
Rennes, 14 septembre 2007

La didactique appliquée à l'information-documentation

Ivana Ballarini-Santonocito

Professeur documentaliste

Membre de l'ERTé « Culture de l'information et curriculum documentaire »

PLAN - SOMMAIRE

1- Historique de la didactique de l'information

2- Etat des lieux des travaux et recherches : les outils didactiques existants

2-1- Outils de délimitation du domaine informationnel et de détermination des concepts à enseigner

2-2- Outils de structuration du domaine

3-3- Outils de définition des concepts et d'exploration du champ d'application

3-4- Outils pour la mise en œuvre des apprentissages

3- Perspectives et enjeux

Introduction :

En mars 2006, Pascal Duplessis commençait son article, « Emergence d'une didactique de l'information-documentation ». (*Médiadoc*. FADBEN), en affirmant : « *Il n'existe pas aujourd'hui de didactique de l'info-doc* ».

Peut-on, un an et demi après réaffirmer la même chose ? Où en est cette science naissante ? Les travaux et les recherches en didactique de l'info ont-ils produit des outils à tester sur le terrain d'un enseignement qui se voudrait plus rationnel ?

C'est ce bilan que nous nous proposons de faire aujourd'hui.

PLAN : ☺

Je commencerai par un rapide **historique de la didactique de l'information**,
Nous ferons ensuite un tour d'horizon des différents **outils didactiques existants**,
En conclusion nous évoquerons les **perspectives actuelles** et les **enjeux** portés par cette didactique naissante.

1-Historique de la didactique de l'information

Survol historique qui prend appui sur l'étude faite par Pascal D. dans son mémoire de master : *Apports épistémologiques à la didactique de l'info-doc : des outils pour identifier, référer et structurer le domaine conceptuel*, chap. 2 « Etat des lieux de la didactique de l'info-doc » (disponible en ligne)¹.

Cette partie a fait l'objet d'une prépublication dans le *Médiadoc* de mars 2006 (*Référentiel métier*)

- **Fin des années 80** : la réflexion professionnelle prend un premier tournant qui **d'un centrage sur la méthodologie de la recherche documentaire va s'orienter vers une théorisation de la « médiation documentaire »** au service d'une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires.

[Cette réflexion, qui sera développée et enrichie, en 1993, par Sérafin Alava, est fondée sur le paradigme de la transversalité des compétences documentaires, développé dans les années 2000 par Frédérique Marcillet².]

- **1992** : 1ère apparition du terme « **didactique documentaire** » sous la plume de **Daniel Fondanèche** qui, tout en qualifiant la documentation de « **discipline sans programme** », s'en tient encore à une approche plus méthodologique que conceptuelle.
- **1993** : c'est à l'occasion du **3ème congrès de la FADBEN**, qui se tient à Marseille en octobre 1993, sur le thème : « *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* » (théma. très proche de celle du prochain congrès : *Cult de l'info : des pratiques aux savoirs !*) que la réflexion va s'affiner et s'orienter vers une **approche réellement didactique**, *i.e.* revendiquant des contenus spécifiques à développer. Orientation portée par les contributions de :

↳ **F. Chapron** : *Les apprentissages documentaires : enjeux et perspectives*

↳ **Daniel Warzager** : *Emergence d'une didactique de l'information : des techniques documentaires... à la culture informationnelle* (→ titre très actuel !!)

Tous deux évoquent des « **contenus disciplinaires spécifiques à la documentation** » et font **référence aux concepts issus de la didactique**.

↳ Cette même année, **Sérafin Alava** utilise lui aussi le terme de « **didactique** » mais en l'appliquant à la « **médiation documentaire** », paradigme constitutif, selon lui, de la documentation. Aussi, parle-t-il de « didactique de la médiation documentaire » (cf. article publié dans *Documentaliste – Science de l'information* t. 30, n°1, « *Éléments pour une didactique de la médiation documentaire* »)

Mais, si S. Alava défend ce paradigme, il **s'écarte d'une conception purement transversale** en avançant que les savoirs que cette médiation permet de construire sont de deux sortes :

- le recours au « média document » favorise la construction des savoirs disciplinaires, ceux des disciplines partenaires
- il favorise aussi la « construction d'un savoir sur ce média », savoir, quant à lui, spécifique à la documentation.

- **1996 : Annette Beguin** (« Didactique ou pédagogie documentaire ? » *L'école des lettres des collèges* n°12, 1995-1996, p.49-64) met en balance les termes « pédagogie » ou « didactique » documentaire. Dans cet article, un « savoir documentaire » spécifique est pointé, bien que toujours plus ou moins rattaché à l'idée de transversalité ou de transdisciplinarité qui

¹ Pascal Duplessis, *Apports épistémologiques à la didactique de l'Information-documentation*, Master Recherche Sciences de l'éducation et didactiques : Université de Nantes, 2006 http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/cdi/peda/duplessis_apports.PDF

² Marcillet Frédérique, *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*, ESF, 2000

prédomine à l'époque : **un savoir documentaire qui, tout en étant transversal aux autres disciplines, aurait sa spécificité.**

→ Le **spectre de la « discipline documentation »** fait peur et soulève une forte résistance dans la profession, ainsi qu'au regard de l'institution.

Ce qui indigna **D. Warzager** qui, en 1995, l'avait dénoncé avec vigueur dans son article : « La documentation, indiscipline scolaire » (*InterCDI* n°135, mai-juin 1995)

➤ **1997** : Un nouveau pas est franchi par **Jean-Louis Charbonnier** qui, le premier, pointe des « **notions documentaires** »³, issues des sciences de l'information.

Ces notions, après avoir fait l'objet d'une **transposition didactique**, pourront être intégrées aux séquences d'apprentissage menées par les enseignants documentalistes.

Cette voie, explorant et identifiant les savoirs (ou concepts) propres à l'info-doc, sera poursuivie dans les années qui suivent par **F. Chapron** (cf. Chap. « Vers une didactique de l'info-doc ? » in *Les CDI des collèges et lycées*, 1999)

→ **Dès 1997**, les bases, les termes et les concepts, de même que les conflits qui nous occupent encore aujourd'hui sont posés :

- **Didactique, pédagogie** ou simple **médiation documentaire** ?
- **Didactique de la médiation, didactique documentaire** ou **didactique de l'information** ?
- **Culture informationnelle** : utilisé par D. Warzager
- **Contenus disciplinaires spécifiques** ou **transdisciplinaires** ?
- **Apprentissages documentaires spécifiques** ou **compétences info-doc transversales** ?
- Est initiée la réflexion sur une **approche par les notions** donnant lieu à un **véritable enseignement**

De même, le **spectre de la discipline** rôde encore aujourd'hui, soulevant de fortes réticences, même parmi les partisans convaincus de la nécessaire émergence d'une didactique de l'information.

Quelques **outils** accompagnent ces réflexions plus théoriques :

→ **1997** : publication du « **Référentiel élève des compétences en info-doc** » (*Médiadoc*, décembre 1997) qui associe à chaque **compétence spécifique** des « **savoirs de référence** » de type déclaratif.

→ **1999** : publication à Rouen, par une équipe pilotée par F. Chapron, de l'ouvrage : *Recherche documentaire et maîtrise de l'information : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale* = référentiel qui propose une **progression par niveau** des apprentissages, assortie de **séquences qui associent compétences procédurale et apport notionnel**.

→ **1999** : publication sur le site de l'académie de Nantes d'un **inventaire de notions info-doc** regroupées autour de **6 « notions de bases »**⁴

Mais ces outils restent isolés, noyés dans la masse des Référentiels de compétences publiés alors et qui limitent les apprentissages info-doc à des compétences procédurales ou comportementales de type transversal : des savoir-faire au service de l'acquisition de savoirs disciplinaires.

³ 8 notions : source, référence documentaire, fichier, langage documentaire, champ et réseau sémantique, pertinence et condensation de l'information. « Les apprentissages documentaires et la didactisation des sciences de l'information », *Spirale* n°19, 1997, p. 45-59. Disp. sur : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Apprentissages.pdf>

⁴ Duplessis Pascal (dir). *Les savoirs documentaires : amorce d'une réflexion sur les savoirs documentaires et leur didactisation au collège*. – JRL 49, 1999.

Disponible sur http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1170769944046/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1166436563328

- **Années 2000** : vient alors le temps des revendications !

La rénovation du **CAPES de documentation** ancre l'enseignant documentaliste du côté des sciences de l'information, de la documentation et de la communication, désignant par là son domaine de spécialité et sa **discipline de référence**.

L'entrée de la France dans la **Société de l'information** met en avant les enjeux éducatifs liés à l'acquisition, par les élèves, de savoirs relevant du domaine de l'information et de la documentation.

→ Les revendications concernant la **création d'une discipline scolaire** disposant de **programmes spécifiques** en sont confortées et s'intensifient :

- ↪ **2000** : Yves F. Le Coadic propose un **programme destiné à la classe de seconde** et réclame la création d'une **Agrégation**⁵.
- ↪ **2000** : **Frédérique Marcillet**⁶, tout en restant sur le paradigme de la transversalité, fait appel à la didactique et, à partir de quelques notions et connaissances (procédurales et déclaratives) spécifiques, dégage une **ébauche de matrice disciplinaire** regroupées en trois concepts intégrateurs (Document, Information, Traitement de l'information).
- ↪ **2001** : **D. Warzager**⁷ lance un appel au 1^{er} ministre J. Lang pour que les apprentissages doc soient enfin formalisés, inscrits dans les programmes et les horaires scolaires, et, bien sûr, confiés aux professeurs documentalistes
- ↪ **2002** : Yves F. Le Coadic publie son *Manifeste pour l'enseignement de l'information*⁸

→ Ces revendications en faveur d'une discipline sont en réalité mal perçues par les e-doc sur le terrain. Ces derniers n'y voient que le risque de se voir imposer un enseignement traditionnel de type magistral, alors qu'ils sont attachés à leur liberté pédagogique (pas d'horaires, pas de programme) plutôt marquée par les théories de l'école nouvelle et par la pédagogie active.

Ce rejet tient essentiellement à un manque de discernement entre discipline, pédagogie et didactique, encore très prégnant de nos jours.

- ↪ **2002** : **Muriel Frisch** dénonce l'idée de transversalité de la documentation, lui préférant celle d'**interdisciplinarité**. Elle affirme son entière **spécificité** et prône une **orientation disciplinaire** clairement annoncée dans le sous-titre de son ouvrage publié en 2003 : *Naissance d'une discipline scolaire*⁹
- ↪ **2002** : **Céline Duarte-Cholat**¹⁰ adopte, elle aussi l'orientation disciplinaire et parle de **discipline d'enseignement**

→ Avec M. Frisch et C. Duarte-Cholat une **avancée** est à noter dans la **réflexion sur les conditions d'émergence d'une didactique de l'information** : à la **discipline de référence** (les SIC) viennent s'ajouter les **PSR**, mais aussi les **pratiques scolaires et professionnelles**, ainsi que l'**histoire de la documentation**, comme étant constitutives de cette didactique et des processus de transposition à mettre en œuvre.

⁵ Le Coadic Yves F., « Vers une intégration de savoirs en science de l'information dans le CAPES de documentation », *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 37, n°1, 2000, p. 28-35

⁶ Marcillet Frédérique. *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. Paris : ESF, 2000. Extrait disp. sur : <http://savoirscdi.cndp.fr/pedago/Reflexion/referentielmatrice.htm>

⁷ Warzager Daniel, "L'insoutenable légèreté de la transmission de la culture de l'information à l'école », *InterCDI* n°174, nov.-déc. 2001, p. 10-13

⁸ Le Coadic Yves F., « Manifeste pour l'enseignement de l'information », *Site SavoirsCDI du CNDP*, 2002 [en ligne]. <http://www.savoirscdi.cndp.fr/missions/Metier/lecoadic/manifestenote.htm>

⁹ Frisch Muriel, *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*, L'Harmattan, 2003

¹⁰ Duarte-Cholat Céline, « De la professionnalisation des documentalistes vers une discipline d'enseignement ? », *Site SavoirsCDI du CNDP*, 2002 [en ligne]. <http://savoirscdi.cndp.fr/metier/Metier/DuarteCholat/cduarte.htm#Signet2-1>

↳ **2003** : Les *Assises nationales sur l'éducation à l'information et à la documentation*¹¹ et le concept de *curriculum* :

Ces Assises se sont tenues à Paris les 11 et 12 mars 2003 à l'initiative de différents organismes (FADBEN, GREMI, INRP, Univ. Paris3, URFIST).

Constats de départ :

- **Manque de reconnaissance et de prise en charge effective de la formation à l'information** dans le système éducatif, de l'école primaire à l'Université, malgré l'affirmation de plus en plus présente et pressante dans les discours officiels (depuis 1950) des enjeux sociaux, culturels et politiques d'un nécessaire éducation à l'information.

- **Manque d'identification des savoirs à transmettre** pour parvenir à cette éducation : quels sont ces contenus spécifiques d'enseignement souvent invoqués jusque là, vaguement esquissés par certains, mais qui restent dans le flou et l'implicite, soumis aux aléas des conjonctures locales ?

A l'issue des Assises la **nécessité de formaliser et de rationaliser ces contenus d'apprentissage** s'impose.

S'impose aussi l'idée, impulsée par J.-L. Charbonnier, du *curriculum* **comme étant la forme que pourrait prendre cette rationalisation.**

Naît alors le projet de constituer une **ERTé** qui viserait, à long terme, la construction d'un *curriculum* en documentation.

↳ **2005** : le 7^{ème} **congrès de la FADBEN**¹² (Nice) vient consolider ces positions autour de la table ronde « Pour un curriculum en information documentation ».

↳ **2006** : l'**ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire »** est officiellement créée et débute ses travaux, avec pour objectif *une rationalisation des apprentissages documentaires tout au long des cursus, de l'école à l'université* devant aboutir à un ensemble de préconisations utiles à l'élaboration d'un curriculum.

Le courant didactique s'est ainsi, dans un premier temps, cristallisé autour du **syntagme de la discipline scolaire**.

Le terme était-il trop fort, trop osé ou trop provocateur ?

Il est, en tout cas, beaucoup trop connoté et **porteur de représentations**, souvent erronées ou du moins déformées, auprès des acteurs du monde éducatif.

Autrement dit, **il fait obstacle**.

Pour contourner cet obstacle, il a été mis en veille et du **syntagme de la discipline**, nous sommes passé à celui de la « **didactique de l'information** ».

De même, les revendications pour obtenir un **programme scolaire** ont cédé la place au concept, plus ambitieux mais moins connoté, de **curriculum documentaire**, tentant ainsi de dépassionner le débat et de poursuivre dans les directions impulsées.

¹¹ *Assises nationales Education à l'information et à la documentation. Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université*, 11-12 mars 2003, Site de l'*URFIST Paris* [en ligne]. <http://www.ext.upmc.fr/urfist/Assises/Assises.pdf>

¹² FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Actes du 7^{ème} congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Nice, 08-10 avril 2005, FADBEN, Nathan, 2006 – Table ronde : « Pour un curriculum en éducation à l'information »

Mais il n'y a pas là qu'un changement de terminologie : **d'une démarche militante** au cours de laquelle des positions sont prises, des théories et des argumentations sont avancées, nous sommes passé **à une démarche scientifique** orientée sur la recherche action et la **production d'outils didactiques**.

Un coup de projecteur est mis sur les **contenus d'apprentissage info-documentaires** cherchant à **explorer, valider, rationaliser, expliciter et formaliser** la matrice disciplinaire.

Ce qui est le propre à une **démarche didactique qui se veut scientifique**.

→ Ce **tournant est marqué par la création de l'ERTé** « Culture de l'information et curriculum documentaire »

2- Etat des lieux des travaux actuels en didactique de l'information et des outils proposés

Une nouvelle étape a donc été franchie qui, **tout en approfondissant le champ théorique, commence à produire quelques outils didactiques**.

Ces outils sont issus de l'application et de l'expérimentation, sur le terrain de l'information-documentation, de concepts empruntés à la didactique des disciplines.

Quels sont ces outils ?

Plutôt que chronologiquement, nous allons les présenter selon **une typologie liée à leur fonctionnalité didactique**. Certains d'entre eux vont répondre à plusieurs d'entre elles.

2-1- Les outils de délimitation du domaine informationnel

Ces outils relèvent de la **dimension épistémologique** de la didactique, ils visent à la **détermination des concepts à enseigner** :

→ Quels sont les **concepts propres au domaine informationnel** ?

→ Quels sont les **concepts à enseigner** ? La réponse à cette 2^{ème} question dépendra, ensuite, du niveau d'enseignement concerné.

Presque tous les outils que nous allons évoquer font œuvre de délimitation du domaine disciplinaire, ne serait-ce qu'en nommant et désignant des concepts candidats.

2-1-1- *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires*¹³

☞ → *Accès alphabétique*

Destiné en priorité aux enseignants documentalistes, ce dictionnaire dresse **un inventaire de 133 concepts info-documentaires constituant un premier socle de savoirs à enseigner**.

Ce corpus reste toutefois ouvert et n'a pour seule ambition que celle de faire œuvre de proposition, afin d'ouvrir une voie, de poser une première pierre dans le vaste chantier de la **délimitation** et du **détournement** du domaine informationnel dans sa forme scolaire.

2-1-2- *Terminogramme des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'information en ligne*¹⁴

☞ → *Extrait du terminogramme*

Ce terminogramme dresse un inventaire **des concepts mobilisés lors d'une recherche d'information en ligne**.

¹³ Duplessis P., Ballarini-Santonocito I. *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : Approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes*. [en ligne] Site de *SavoirsCDI*, janvier 2007

<http://savoirscdi.cndp.fr/culturepro/actualisation/Duplessis/dicoduplessis.htm>

¹⁴ Duplessis Pascal (dir.) *et al.*, Inventaire des concepts info-documentaires mobilisés dans les activités de recherche d'informations en ligne, Académie de Nantes, *Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes*, janvier 2006 [En ligne].

<http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/reseau/crjrl05/jrl49-4.pdf>

Cet outil offre une **exploration partielle** du domaine de l'information-documentation : celui de l'activité de RIL.

C'est dans le prolongement de cet inventaire qu'est né le projet de réaliser le *Petit dictionnaire des concepts info-doc*, étendu, quand à lui, à tout le domaine.

L'**identification des concepts** s'est faite à partir d'une **modélisation de la RIL** basée sur les processus mis en œuvre lors de cette activité et fédérés par 3 pôles opératoires.

→ nous reviendrons plus loin sur cette modélisation et sur la cartographie à laquelle elle a donné lieu.

2-1-3- L'information et le document en trois concepts intégrateurs (Nicole Clouet – Agnès Montaigne)¹⁵

(→ ☞)

AM et NC proposent l'**identification d'un corpus « enseignable » de concepts destinés à être intégrés aux séquences info-documentaires**.

Ce document a été élaboré dans les IUFM de Rouen et de Caen pour la formation en didactique des stagiaires PLC2 documentation.

2-1-4- Approche par notions de la recherche d'information (J.-P. Guéguen)¹⁶

→ ☞

J.-P. Guéguen délimite ici **domaine conceptuel lié à l'activité de recherche d'information** pour un **niveau collège**.

Il propose un tableau permettant d'explicitier et de structurer les notions à maîtriser par les élèves de collège, afin de mener à bien une activité de recherche d'information.

2-1-5- Référentiel FORMIST (A. Serres - ENSSIB, 2006)¹⁷

(→ ☞ *Lien vers le site ?*)

→ *Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : Eléments pour une formation*

Document élaboré par un groupe de travail Formist

Présenté sous forme de tableau, ce document a pour objectif de **dégager un corpus de notions et de concepts à destination de l'enseignement supérieur**.

Il vise à déterminer la matrice nécessaire à une bonne maîtrise de l'information par les étudiants de master et doctorat.

2-1-6- Outil APD (ARDEP Pays de la Loire)¹⁸

(→ ☞)

Apprentissage des pratiques documentaires (APD) dans le second degré (6^{ème}-1^{ère}) : mis au point, avec la collaboration de Pascal Duplessis, par l'ARDEP des pays de la Loire.

C'est un **outil de type curriculaire** visant à **identifier et à harmoniser les contenus d'apprentissage info-documentaires**, dans le second degré.

Il propose une **progression des apprentissages** de la 6^{ème} à la 1^{ère}.

¹⁵ Montaigne Agnès, Clouet Nicole. « L'information et le document en trois concepts intégrateurs ». IUFM de l'académie de Rouen, Site *Formdoc* [en ligne], 2006. <http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?article286>

¹⁶ Guéguen Jean-Pierre. « Les notions info-documentaires en collège », *Site de l'ARDEP Bretagne*, 2006 [en ligne]. <http://www.ardep-bretagne.org/spip.php?article162>

¹⁷ ENSSIB. Groupe de travail FORMIST. « Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master et doctorat) : Eléments pour une formation ». Site *Formist* [en ligne], 2007. <http://formist.enssib.fr/documents/vitrine.php>

¹⁸ En cours de publication sur le site de l'ARDEP Pats de la Loire

Cet outil, présenté sous forme de tableau, est assorti d'un **terminogramme** et d'un **lexique des notions** mobilisées. (2007, *en cours de publication*)

2-1-7- Corpus de « Savoirs scolaires » (FADBEN)

→ ☞

Le n° de Mars 2007 de la revue *Médiadoc* est consacré aux travaux réalisés par un groupe de travail FADBEN.

Consacré à **l'exploration et à l'élucidation des contenus d'apprentissage**, il **inventorie 64 notions** spécifiques à enseigner aux élèves du second degré.

Celles-ci sont présentées, dans un premier temps, sous forme d'un index alphabétique.

Dans tous ces outils, des **concepts spécifiques à l'information documentation sont dégagés, nommés et identifiés**.

[Il serait intéressant de les croiser pour voir quels sont les points de convergence et de divergence. Quels termes sont choisis pour désigner les différents concepts.]

Mais ces outils ne se contentent pas de présenter des listes de concepts, ils ont chacun leur spécificité.

Au-delà de la **désignation de ces concepts** par leur « étiquette » (Britt-Mari Barth) et d'une première **délimitation du domaine d'enseignement dans l'extension des objets qu'il recouvre**, ils intègrent d'autres fonctions didactiques qui permettent **d'appréhender ce domaine en compréhension** et qui visent **l'appropriation des savoirs désignés**.

2-2- Les outils de structuration du domaine disciplinaire

Il ne suffit pas, en didactique, de désigner ou de nommer les concepts à acquérir par les élèves, il faut aussi **les organiser, les structurer** pour les mettre en cohérence, leur donner du sens et en faciliter par là la compréhension, la construction et l'appropriation par les élèves (ou les apprenants).

Un concept ne se construit jamais seul mais en relation avec d'autres qu'il intègre ou qui l'englobent, auxquels il s'associe ou s'oppose.

La **matrice d'une discipline** est faite de tous ces concepts qui en constituent la « **trame** » (Michel Develay), « l'armature théorique » (P. Duplessis) à partir de laquelle **une structuration globale ou plus ponctuelle va se dégager**.

Différentes organisations sont ainsi possibles.

2-2-1- Structuration hiérarchique et concepts intégrateurs

Une première **structuration** va présenter le domaine de façon **hiérarchique**. A la manière d'un thesaurus, les concepts sont organisés en termes génériques et spécifiques, pouvant aussi renvoyer à des termes associés.

Pour cela la didactique fait appel à une **organisation du domaine à enseigner autour de quelques concepts clés**.

Appelés **concepts intégrateurs** (M. Develay), **fondateurs** (J.-P. Astolfi), **organiseurs** (B.-M. Barth) ou encore **phares** (M. Frisch),

ces concepts possèdent un fort pouvoir intégrateurs et fédèrent des concepts plus spécifiques.

M. Develay les compare à des « *poupées gigognes* » qui « *emboîtent des concepts plus petits et constituent les principes organisateurs, au niveaux notionnels, d'une discipline enseignée* »¹⁹

¹⁹ Develay Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF, 1992

Pour B.-M. Barth ces *concepts inclusifs* doivent être choisis parmi les plus généraux et évocateurs pour les élèves afin de faciliter l'entrée dans l'abstraction et la compréhension des concepts plus spécifiques qu'ils fédèrent.

Dimensions épistémologique et psychologiques se croisent ici avec, d'un part, la volonté **de structurer et de permettre la compréhension du domaine concerné**, d'autre part le souci de **faciliter l'appropriation des connaissances visées**.

On y retrouve aussi l'idée de **progressivité des apprentissages** : l'entrée par un concept plus générique pourra ensuite se complexifier par l'étude des spécifiques.

De quels outils disposons-nous en information-documentation ? La plupart des outils que nous venons d'évoquer proposent cette structuration et font appel, sous différentes dénominations, aux concepts intégrateurs.

→ ☪ **M. Frisch** (2003) propose 4 *concepts phares* :²⁰

Document – Technique documentaire – Langage documentaire - Information

Ces derniers regroupent plusieurs concepts secondaires.

→ ☪ **Nicole Clouet et Agnès Montaigne** (2006) structurent le domaine couvert par l'information et le document autour de 3 *concepts intégrateurs* :

- Construction de l'information
- Traitement de l'information
- Usages de l'information

Les concepts fédérés sont ensuite présentés sous forme d'un terminogramme intégrant jusqu'à 3 niveaux de spécificité. (Le tableau, que nous reprenons à P. Duplessis, n'en présente que 2).

→ ☪ Le **terminogramme des concepts mobilisés dans les activités de RIL** (Duplessis, Ballarini *et al.*) regroupe le domaine (dont le champ de validité ne porte que sur la RIL) autour de 3 pôles opératoires :

- Mobilisation du système documentaire
- Sélection évaluation des ressources
- Traitement de l'information

Eux-mêmes détaillés chaque fois en 3 concepts génériques intégrant jusqu'à 4 niveaux de spécificité.

→ ☪ Les savoirs scolaires présentés dans le **corpus FADBEN** sont regroupés autour de 7 *notions organisatrices*, celles de :

Information – Document – Source – Indexation – Espace informationnel –
Recherche d'information – Exploitation de l'information

→ Le **référentiel FORMIST** organise les connaissances à maîtriser autour de 5 grandes thématiques présentées et détaillées comme étant des objectifs de formation.

2-2-2- Structuration en réseau et cartographie conceptuelle

²⁰ Frisch Muriel, *Evolutions de la documentation : naissance d'une discipline scolaire*, L'Harmattan, 2003 - Tableaux repris du mémoire de P. Duplessis

L'**organisation hiérarchique** a pour principal défaut de donner une **représentation statique et verticale** du domaine exploré. Chaque concept ne peut y figurer qu'une fois, à un niveau plus ou moins grand d'ascendance ou de descendance. De même, il n'est mis en relation qu'avec un nombre limité et figé d'autres concepts.

Echappant à cette logique verticale, la **représentation en réseau** offre une **approche plus spatiale et dynamique**. Elle se présente sous une forme graphique se rapprochant de la cartographie.

→ Le *Petit dictionnaire des concepts info-doc* se contente de fournir des « **termes corrélés** », esquissant ainsi un champ de signification qui pour être bien appréhendé fait appel à un **réseau de concepts proches** mobilisés et nécessaires à une bonne compréhension du concept interpellé.

→ ☞ *Cartographie des concepts RIL (Extrait)*

Une première tentative de cartographie a été faite, en info-doc, par un groupe d'e-doc de l'académie de Nantes à partir des concepts spécifiques à la RIL.

Mais cette cartographie n'est qu'une déclinaison graphique du terminogramme dont elle garde la structure hiérarchique.

→ ☞ *Modélisation de la RIL*

Cette représentation graphique est partie d'un autre **modèle de structuration à visée didactique fondé**, quant à lui, **sur le repérage des processus cognitifs** en œuvre dans les activités de RIL. Il a donné lieu à une modélisation de celle-ci servant de schéma de base à la cartographie

Autre concept didactique, celui de *réseau conceptuel* (B.-M. Barth, 1993) part, lui aussi, du postulat qu'un concept ne se construit jamais seul mais en relation avec d'autres,

mais, si les **concepts intérateurs mettent en évidence des relations de type hiérarchique**, les **réseaux conceptuels s'attachent plus aux relations d'adjacence et d'association**.

Michel Develay parle de *trame notionnelle* où chaque nœud serait une notion, celle-ci étant reliée à d'autre par un **réseau dynamique de significations**.

Ce concept s'attache à donner une **représentation des savoirs qui tient compte de la dimension cognitive des apprentissages** et vise à faciliter la production de sens. Mis en synergie dans un réseau de significations, les concepts associés viennent faciliter la compréhension d'un concept pivot : « *apprendre, c'est établir un réseau* » nous dit Jean-Pierre Astolfi²¹.

La représentation en **cartes conceptuelles** va ainsi mettre en évidence les relations qui associent un concept à ses différents composants, identifiés eux-mêmes comme étant d'autres concepts.

Ces relations, représentées visuellement sous forme de lien, ou d'arc (terminologie de Joseph Novak²²), peuvent être identifiées fournissant ainsi une syntaxe de formulation.

→ C'est à ce travail que s'est livré le **groupe de travail de l'académie de Nantes**. Il a aboutit à la publication de **10 cartes conceptuelles** dont voici un exemple :

→ ☞ *CC de Document*

L'avantage de ce type de représentation est de permettre la réalisation de **cartographies partielles** à partir d'un concept cible.

Ces cartes présentent l'avantage d'être modulables, elles peuvent **s'adapter à une situation didactique particulière, ainsi qu'au niveau d'enseignement visé**. Leur réalisation prendra alors appui sur les caractéristiques et le niveau de formulation choisis (outils didactiques sur lesquels nous reviendrons plus loin).

²¹ Astolfi Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*, 6^e éd., E.S.F., 2002

²² Novak Joseph D., Cañas Alberto J. (2006), « The theory underlying concept maps and how to construct them », *Site de l'Institute for human and machine cognition*, 2006 [en ligne].

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>

Ces cartes peuvent être réalisées en amont de la séquence par l'enseignant, afin de délimiter un champ d'apprentissages visés, mais elles peuvent aussi être construites par les élèves et servir d'outil d'évaluation. (cf. *article de présentation de Pascal D. et intervention à la JA Adben Pays de la Loire*)

La didactique s'applique ainsi, après les avoir identifiés, à **structurer les savoirs à enseigner**.

Structuration hiérarchique par les concepts intégrateurs, structuration spatiale donnant lieu à la construction de **cartes conceptuelles**.

Il s'agit là d'une **structuration externe** qui articule les différents concepts entre eux,.

Elle donne une **vision en extension** du domaine couvert, en désignant les objets d'enseignement qui le composent et en identifiant les liens qui les unissent.

Mais qu'en est-il des concepts eux-mêmes ? Que désignent-ils et quel est leur **champ d'application** ?

La didactique va aussi s'appliquer à définir les savoirs à enseigner et à dégager la **structure interne** de chaque concept.

2-3- Des outils de définition des concepts

La didactique de l'information est aujourd'hui préoccupée par **l'identification et la mise en forme des contenus d'enseignement** qui lui sont propres. Il ne suffit pas de dire qu'ils existent, ni de citer quelques concepts, il est indispensable de les formaliser.

La **structuration externe et globale du domaine** est un premier chantier, la **structuration interne de chaque concept**, en est un autre.

Aussi, la nécessité de définir les concepts utilisés s'est vite fait sentir.

Il s'agit ici de définir les concepts identifiés (souvent issus des SIC) dans **une possible forme scolaire**, faisant d'eux, non seulement des **savoirs à enseigner**, mais aussi **des savoirs enseignables** à différents niveaux d'enseignement.

Il n'existe actuellement que 3 publications à visée définitoire, allant dans le sens **d'une explicitation et d'une formalisation des savoirs scolaires en info-doc**.

Deux d'entre eux renvoient, du point de vue de la didactique, à la **dimension opératoire des concepts** et aux **niveaux de formulation**. Tous trois font œuvre de détournement et d'exploration du champ de validité des concepts choisis.

2-3-1- *Le petit dictionnaire des concepts info-documentaires*

→ ☞ *Ex. de notice du dictionnaire*

« *Jeter un pont entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires du champ info-documentaire. C'est là toute l'ambition de cette entreprise (...)* » (texte de présentation du Dictionnaire)

Les définitions données ici ne sont pas entièrement le fruit des différents processus de la transposition didactique, elles proposent une **visée didactique**.

A partir des concepts scientifiques issus des SIC, considérées comme discipline universitaire de référence, un **certain nombre d'entre eux sont proposés à une éventuelle didactisation**.

Les notices du dictionnaire se composent de 3 parties :

- une **définition** qui synthétise différentes références savantes, ou propose une approche théorique plus originale (ex. Information ou Document), tout en restant guidée par un **souci didactique** qui oriente la définition donnée vers **une forme plus scolaire s'éloignant parfois du savoir savant d'origine**.

- la deuxième partie interroge les **fondements didactiques du concept** : en quoi est-il utile à l'élève et pourquoi vaut-il la peine d'être acquis ?

Quelques pistes sont données pour faciliter son acquisition, en pointant notamment les autres concepts à partir desquels il peut être construit.

- la troisième partie établie des corrélations avec les autres termes, ébauchant ainsi les bases d'une structuration par réseaux conceptuels.

Les 2 autres outils que nous allons présenter font appel à deux concepts didactiques complémentaires.

2-3-2- Modèle opératoire du concept et définition pour comprendre

Le **concept**, en didactique, est un **outil intellectuel** donnant à l'élève des clés de compréhension du monde et des phénomènes qui l'entoure. Il répond, en quelque sorte, à une question et permet de construire du sens (Astolfi, De Vecchi, B.-M. Barth).

Une première opération définitoire, en didactique, va être de dégager la structure interne de chaque concept.

Cette **structure didactique du concept** va fournir à l'élève un **modèle d'abstraction** réinvestissable sur d'autres objets.

→ Dans le **corpus Fadben de savoirs scolaires en info-doc**, la structure donnée aux définitions est empruntée aux travaux de **Britt-Mari Barth**²³.

Théoricienne des apprentissages, B.-M. B. s'interroge sur les processus d'apprentissage de l'abstraction : comment amener les apprenants à conceptualiser et à comprendre les objets théoriques désignés par les concepts ?

Pour cela elle travaille sur la **structuration interne des concepts** et dégage une structure qui sera identique quel que soit le concept abordé.

Cette structure interne a pour objectif de **faciliter la formulation**, par l'apprenant, **d'une définition**, dans la mesure où elle détaille les composantes de la définition.

A partir des travaux de Jérôme Bruner, B.-M. Barth met au point un **modèle opératoire du concept**.

→ ☪ *Modèle opératoire du concept*

Ce modèle permet de le définir le concept **en compréhension**, à partir de ses **caractéristiques propres**, et **en extension**, à partir de l'identification des **objets qu'il désigne**.

Ainsi, pour qu'un concept puisse être travaillé et construit à différents niveaux par les élèves, elle le décompose en trois éléments :

- une **étiquette** : le mot qui désigne le concept (ex. Document, Information, Source, etc.),
- des **attributs** : les caractéristiques qui permettent de l'identifier,
- des **exemples** et des **contre-exemples** qui, par comparaison et par opposition, favorisent la construction du concept chez l'élève.

Les **exemples** et les **contre-exemples** fournissent une **définition en extension**, par l'étendue des objets qu'il désigne. Ils servent de base à la séquence d'apprentissage. Leur manipulation, leur observation et leur comparaison vont servir à dégager un certain nombre d'attributs.

Les **attributs** permettent de construire une **définition en compréhension**. Leur identification sert de base à **l'émergence d'une formulation** par les élèves.

Cette définition, formulée par l'élève, atteste de son degré de compréhension de la notion. B.-M. Barth la désigne comme étant une **définition pour comprendre**.

Appliqué au concept de Document cela donne : → ☪

Ce qui se traduit dans la fiche notion du corpus Fadben par l'introduction des encadrés suivants : → ☪

Le terme d'*attribut* a été remplacé par celui de *Caractéristiques*.

→ Les **définitions formulées par Agnès Montaigne, Nicole Clouet** et leur équipe de stagiaires PLC2 sont inspirées des travaux de **Gabrielle Di Lorenzo**²⁴

²³ Barth Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, 1987 ; *Le savoir en construction*. Retz, 1993

²⁴ Di Lorenzo, Gabrielle. *Questions de savoir : introduction à une méthode de construction autonome des savoirs*. ESF, 1991. (Pédagogies)

L'objectif est, ici aussi, de fournir une **méthode permettant de construire concrètement une définition**.

Cette méthode de « *construction autonome des savoirs* » (G. Di Lorenzo) permet, en amont, à l'enseignant de dégager une structure de définition qui permettra ensuite d'amener les élèves à la conceptualisation et à la formulation de leur propre définition.

→ ☞ *Exemple du concept de Mot-cl Formdoc* [en ligne]
<http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?article301>

Les composantes de la définition sont ici détaillées en 3 points :

- une définition en **compréhension**
- une définition en **extension**
- une définition en **typologie**

Les termes de compréhension et d'extension n'ont pas ici la même valeur que chez B.-M. Barth :

- **compréhension et extension** reprennent les **composantes du concept** (= définition en compréhension par les attributs chez Barth) en les reliant à des concepts plus génériques (compréhension) et plus spécifiques (extension). On retrouve ici les éléments d'une structuration plus hiérarchique.
- la définition en **typologie** dénombre les **différents types ou objets** désignés par le concept (= définition en extension avec les exemples et contre-exemples de Barth)

2-3-3- Niveaux de formulation

Autre opération définitoire, le concept de **niveau de formulation** renvoie à la **structure cognitive du sujet apprenant** ainsi qu'au **processus de construction du savoir**.

Utilisé par Gérard de Vecchi et André Giordan, désigné sous le terme de **niveau de complexité** par B.-M. Barth, ce concept renvoie à l'idée que tout apprentissage ne peut se concevoir que par palier, dans une perspective de progressivité et d'approfondissement.

Ainsi un même concept peut être abordé à des niveaux différents tout au long du cursus des élèves.

→ ☞ Dans le **corpus Fadben de savoirs scolaires en info-doc**, 2 NF sont proposés :

- un niveau, dit *débutant*, correspond à une première entrée dans la conceptualisation et l'acquisition du concept visé,
- un autre, dit *avancé*, correspond à une compréhension plus complète, il est destiné à un niveau terminale de lycée, voire universitaire

→ ☞ Les **définitions formulées par Agnès Montaigne, Nicole Clouet** et leur équipe de stagiaires PLC2 proposent 3 NF :

- Pour soi : niveau supérieur, à maîtriser par l'enseignant documentaliste (stagiaires PLC2)
- Elève 1 : début collègue
- Elève 2 : 4^{ème}

Voici comment se présentent les fiches complètes :

→ ☞ *Fiche Fadben*

→ ☞ *Fiche AM-NC*

Les **définitions** formulées dans ces 2 publications ne sont pas à donner telles quelles aux élèves.

Avec la **structure définitoire** du concept proposée sur la même fiche, elles s'adressent avant tout au professeur documentaliste pour lui fournir des éléments à partir desquels il pourra élaborer ses séquences d'apprentissage.

Les NF sont à prendre comme étant des **objectifs de formulation** à atteindre par l'élève en fin d'apprentissage et à un niveau donné.

Les **listes des composantes, ou caractéristiques**, permettent de moduler et **d'adapter les formulations visées à différents niveaux ou contextes d'apprentissage**.

Le choix sera alors fait de ne travailler qu'un nombre plus ou moins grands de caractéristiques considérées comme essentielles pour le niveau visé.

Avec ces **fiches de structuration des concepts fournissant aux e-doc un modèle définitoire**, nous abordons la **dimension pédagogique** de la didactique qui s'intéresse à la mise en œuvre des apprentissages.

2-4- Des outils pour la mise en œuvre des apprentissages

L'approche didactique est peu connue par les e-doc de terrain. Ils sont familiers de la pédagogie dite « documentaire » et revendiquent, défendent leur mission pédagogique auprès des élèves mais la didactique leur est souvent encore étrangère, elle relève, pour eux, des disciplines scolaires et, en cela, fait un peu peur à certains.

Par contre, elle intéresse de plus en plus comme voie de rénovation de leurs pratiques pédagogiques.

En cela elle mérite d'être explicitée et mise en perspective avec l'approche pédagogique, d'une part, et avec les pratiques actuelles.

2-4-1- Vers la mise en séquence

→ Agnès Montaigne et Nicole Clouet travaillent en ce sens, en formation initiale, pour que les outils didactiques puissent directement servir à la conception des séquences d'apprentissage.

→ De même, la Fadben a souhaité accompagner la publication du **corpus de savoirs scolaires** en ajoutant aux fiches détaillant la définition des notions, des fiches fournissant des **pistes d'exploitation pédagogique**.

☞ → Voici un exemple de fiche « **Piste pédagogique** » publiée à la suite de chaque fiche « Notion organisatrice »

Ces fiches ne sont pas des séquences type, elles ont pour ambition **d'impulser une nouvelle posture** de l'e-doc dans la **conception de ses séquences** en l'amenant à prendre pour point de départ, non pas l'activité proposée dans sa dimension instrumentale, mais la **construction de savoirs informationnels spécifiques**.

La pédagogie reprend ainsi tout son sens de mise en œuvre des savoirs par des méthodes et des scénarii qui vont en favoriser l'acquisition. (Jean Houssaye, triangle péda - Meirieu)

Le concept à construire, avec les caractéristiques choisies, devient alors central et va servir de « boussole » pour le choix :

- des autres concepts et de leurs caractéristiques, ceux-ci faisant partie du **réseau conceptuel** à mobiliser.
 - Ce réseau pourra donner lieu à la construction de **cartes conceptuelles**, en amont, pour la préparation de la séquence, puis par les élèves, pour favoriser la construction du concept et en évaluer son degré d'acquisition.
- du **niveau de formulation** visé : celui-ci sera formulé en amont par l'enseignant en reprenant les caractéristiques, et donc les concepts associés, développés.
- des **compétences** associées

De même, c'est le choix des savoirs à construire qui déterminera :

- l'**évaluation** à envisager :
 - elle portera aussi bien sur l'**appropriation des savoirs** que sur l'**acquisition des compétences**.
 - ce qui déterminera le choix et la conception des outils d'évaluation (grille critériée, CC)
 - et des modes d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice ou sommative)
- le **déroulement de la séquence** et la nature de la **tâche** à réaliser par les élèves, la tâche étant selon Ph. Meirieu « *un moyen (concret, visible) d'acquérir une connaissance (mentale et invisible directement)* ». ²⁵

→ L'équipe JRL de l'académie de Nantes a travaillé, en 2007, à l'élaboration de deux outils visant à faciliter et à accompagner l'élaboration de séquences pédagogiques intégrant des apprentissages conceptuels (publication en cours).

- 1- ☞ une **Modélisation d'une situation didactique à visée conceptuelle** présentée sous forme d'un schéma heuristique de type carte conceptuelle.

Cette modélisation reprend les apports des outils présentés précédemment et centre la séquence sur l'acquisition des concepts et la construction des savoirs.

- 2- ☞ Le second outil est un ensemble de **préconisations** qui viennent expliciter et commenter la modélisation.

Reprenant les pôles « Objectifs de la séquence », « Activité » et « Evaluation », elle détaille les étapes de l'élaboration d'une séquence en proposant des choix :

par ex. : 2- Activité : choix d'une démarche pédagogique = par analyse d'une collection d'objet d'après le modèle opératoire du concept ou par situation problème

en renvoyant aux outils didactiques disponibles :

par ex. : outils d'aide à la détermination des contenus conceptuels de l'info-doc
outils de structuration des concepts

et en explicitant les concepts didactiques utilisés.

→ ☞ Dans cette même perspective, le **projet Metafor** s'adresse, au niveau universitaire, aux « formateurs en maîtrise de l'information » pour leur proposer un outil collaboratif d'aide à la conception, l'organisation, à la mise en place et à l'évaluation d'actions de formation à la maîtrise de l'information.

2-4-2- Vers un curriculum

Pour finir ce tour d'horizon, nous présenterons quelques outils à visée curriculaire, ou du moins pouvant s'intégrer dans un curriculum global.

→ ☞ Jean-Pierre Guéguen propose, sur le site de l'ARDEP Bretagne, une **progression des apprentissages notionnels pour le collègue**.

→ ☞ Un **référentiel à approche curriculaire** a été élaboré par l'ARDEP Pays de la Loire avec le concours de Pascal D²⁶. Il est en cours de publication sur leur site.

Son approche est curriculaire dans la mesure où :

- il propose une **programmation** : en répartissant les contenus dans le cursus scolaire et en précisant les objectifs de la formation ;

²⁵ Meirieu, Philippe. « Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage ». Site de *Philippe Meirieu* [en ligne] <http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>

²⁶ Duplessis Pascal. *Elaboration d'un outil référentiel pour l'« apprentissage des pratiques documentaires » (A.P.D.) dans le second cycle intégrant des savoirs à enseigner en Information-documentation*. Site de l'ARDEP Pays de la Loire (En cours de publication)

- il vise **l'enseignement d'un savoir particulier** ouvrant sur l'intelligibilité des phénomènes informationnels ;
- il a une **visée éducative** : en intégrant les dimensions cognitives, sociales et culturelles ;
- il prévoit le **cadre** (outil, dispositif) dans lequel inscrire l'apprentissage ;
- il concerne tous les élèves à tous les niveaux du cursus ;
- il délègue la responsabilité de cette formation au professeur documentaliste

→ ☞ **Le référentiel FORMIST, Maîtrise de l'information des étudiants avancés (master, doctorat)**²⁷
 Même s'il se garde d'être un « programme de formation », il pose les bases d'un **enseignement rationalisé et complet** reposant sur **l'acquisition de notions et de savoirs** propres au domaine disciplinaire de l'info-doc.

Sans proposer une véritable progression, il fait **mention du niveau** auquel les notions seront abordées.

→ Prenant appui sur ce référentiel le **projet Form@doc** se propose de mettre au point un **didacticiel de formation à distance** pour les doctorants. Une fois réalisé il sera sans doute en mesure de présenter un **programme de formation** contenant des notions et des savoirs, aussi bien déclaratifs que procéduraux ou encore relatifs à l'éthique (savoir être). On peut de même supposer que ces contenus seront organisés autour d'une **progression** adaptée au cursus universitaire.

Conclusion

Un tour d'horizon assez riche et varié montrant que la didactique de l'information avance et est en mesure de faire quelques propositions concrètes.

Certains champs restent toutefois à explorer :

- celui des **PSR** en lien avec les **pratiques informationnelles**
- celui de la **culture de l'information** (concept qui reste à mieux cerner) et des **savoirs ordinaires** : quelles relations peut-on dégager entre didactique et culture de l'information ?
- celui des **problématiques informationnelles** interrogeant l'école et justifiant la mise en place d'un enseignement. A quelles « questions » répondent les concepts info-documentaires ?

Restent à explorer aussi :

- l'approche par les **objectifs obstacle** et les **situations problème** (orientation choisie par le groupe JRL et par AM et NC)
- l'approche par les **représentations**

Au sein de l'ERTé, certains champs sont à l'étude :

- les pratiques scolaires et universitaires
- les représentations véhiculées par les professionnels mais aussi par les étudiants et les élèves.
- L'histoire de la documentation
- Les différents modes possibles de qualification des savoirs scolaires

Tout cela venant alimenter, valider ou invalider les différents processus de transposition didactique déjà à l'œuvre et dévoilant les condition d'émergence d'une possible didactique de l'information.

Les **enjeux** sont ici multiples, aussi bien éducatifs qu'éthiques et sociaux, ou encore identitaires. Ils ont été explicités dans le projet ERTé, ainsi que par Alexandre et Pascal.

²⁷ <http://formist.enssib.fr/documents/vitrine.php>

Le chantier didactique vient aussi réactiver la **question de la discipline** et de ses éventuelles répercussions sur la pédagogie documentaire.

Mais qu'est-ce que la pédagogie documentaire ?

Une pédagogie au service des autres disciplines ?

ou une pédagogie à part entière qui ne saurait se passer de sa dimension didactique visant l'acquisitions de savoirs info-documentaires ?

Ces apprentissages spécifiques pouvant être associés à des apprentissages propres à d'autres disciplines, dans une conception ouverte à l'interdisciplinarité et à une vision plus globale et décloisonnée de l'enseignement.

Cette question reste entière et ne saurait être abordée efficacement sans les avancées scientifiques qui se dessinent aujourd'hui.