

Master 2

« Enseignement et Formation pour l'Enseignement Agricole et le Développement Rural »

Option : Formation aux métiers de la Recherche et de l'Expertise en éducation (RE)

Délivré par l'École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse

Enseigner la notion d'information Entre savoirs savants et savoirs enseignés

Présenté et soutenu par *Laurent Escande*
Le 2 juillet 2013

Directrice de mémoire : Cécile Gardies,
Maître de conférences (HDR) en sciences de l'information et de la communication

Membres du jury :

Isabelle FABRE, Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication

Cécile GARDIES, Maître de Conférences HDR en Sciences de l'Information et de la Communication

Jean-François MARCEL, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation

Patrice VENTURINI, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation

Sommaire

1. Avant-propos :.....	4
2. Introduction.....	6
3. Problématique.....	8
4. Contexte : didactique de l'information-documentation.....	10
.4.1 Le Métier de professeur-documentaliste.....	10
.4.2 La question de la culture informationnelle.....	11
.4.3 Didactique de l'information-documentation.....	14
5. Approche théorique.....	20
.5.1 Le concept de transposition didactique.....	20
5.1.1 Enseignant et enseignés : chronogénèse et topogénèse du savoir.....	26
5.1.2 Élargissement du concept de transposition didactique : les pratiques sociales de référence.....	28
.5.2 Le concept d'information dans les sciences de l'information et de la communication.....	30
5.2.2 Limites et validité de la théorie de l'information.....	34
5.2.3 L'information dans les Sciences de l'information- documentation.....	35
5.3. La Théorie de l'action conjointe en didactique.....	39
6. Approche méthodologique.....	43
.6.1 Choix de la méthode et recueil des données.....	43
6.2. Présentation de la séance filmée.....	47
.6.3 Analyse a priori de la séance.....	53
.6.4 Synopsis de la séance.....	55
6.5 Analyse des résultats.....	57
6.5.1 Lecture des jeux 1 et 3	58
6.5.2 Analyse du jeu n° 4.....	64
6.5.3 Analyse du jeu n°6.....	71
6.6 Discussion.....	77
7. Conclusion.....	81

8. Bibliographie.....	83
9. Annexes.....	89
. Annexe n°1 : Les objectifs de formation pour la documentation dans les classes de baccalauréat professionnel de l'enseignement agricole. Extrait du document d'accompagnement du référentiel de formation. Inspection de Enseignement agricole. [2010].....	90
. Annexe n°2 : Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (Pacifi). Ministère de l'Education nationale. Octobre 2010. [Extrait]	94
. Annexe 3 : Retranscription de la séance observée.....	96

1. Avant-propos :

Les raisons qui nous ont amené à entreprendre une réflexion sur l'enseignement d'une notion telle que « l'information » sont liées en premier lieu à des préoccupations d'ordre professionnel. D'un point de vue strictement circonstanciel, les programmes de documentation ont été profondément remaniés lors de la rénovation des diplômes de l'Enseignement agricole intervenue en 2007 pour le niveau BTS et pour le baccalauréat professionnel. Ces nouveaux programmes proposaient de contribuer à bâtir une culture de l'information chez les élèves autour d'une démarche de médiation documentaire, mais aussi et c'est ici un point notable, par l'enseignement de concepts issus des Sciences de l'information et de la communication. Cette dernière prescription nous posait un problème sérieux car, comme la plupart des professeurs-documentalistes, notre formation universitaire initiale n'avait que peu de rapport avec les SIC. Selon les programmes antérieurs et suite à notre formation post-concours nous dispensions alors, un enseignement reposant en grande partie sur l'apprentissage procédural des techniques de recherche d'information. Nous nous sommes alors trouvé assez démunis lorsqu'il a fallu aborder avec les élèves les concepts d'information, de document et de système d'information. C'est alors que nous avons intégré le Groupe d'animation et de professionnalisation (GAP documentation) qui a comme premier objectif l'appropriation d'un savoir savant transposable dans l'enseignement de la documentation. Les GAP ont pour mission, au sein du dispositif de formation de l'Enseignement agricole, de répondre à des problématiques de terrain en lien avec des questions de la recherche en éducation. Ils contribuent à terme, à former des enseignants susceptibles d'intervenir dans le dispositif de formation continue des personnels de l'Enseignement agricole. Les travaux du GAP documentation ont d'abord été orientés par cette question de la diffusion des savoirs issus des SIC auprès des

professeurs-documentalistes, mais rapidement et à mesure que l'appropriation des concepts issus des SIC progressait parmi ses membres, la question de la transposition didactique de ces mêmes concepts au sein d'une classe est devenue une question centrale. Un premier travail sur la notion de document a permis, à partir de la rédaction d'un texte de savoir, de construire, tester et analyser une séance pédagogique à partir de sa capture vidéo. Le travail se poursuit actuellement sur la notion de système d'information. C'est donc dans le droit fil des activités programmatiques du GAP documentation, avec une préoccupation d'ordre scientifique, que nous avons entrepris d'explorer la question des conditions de la transposition didactique du concept d'information. En effet, cette notion centrale dans le discours diffus voire confus qui entoure l'expression « société de l'information » me paraissant particulièrement complexe à clarifier et à transposer dans le cadre d'un enseignement en documentation.

2. Introduction

Le discours sur « la société de l'information » est omniprésent dans les sociétés modernes. Pourtant, Y. Jeanneret, professeur des universités en Sciences de l'information et de la communication, juge cette expression « dénuée de sens tangible [malgré] une efficacité symbolique considérable » (Jeanneret, 2011). S'attaquant à l'analyse de ce qu'il appelle « *l'espace confusionnel de l'expression société de l'information* », Y. Jeanneret dresse l'inventaire des notions, des enjeux et des non-dits qui se cachent derrière l'expression « société de l'information ». De quelle information s'agit-il ? Celle du documentaliste ? De l'ingénieur ? Du journaliste ? Parle-t-on de l'économie des produits culturels ? Des innovations techniques ? De l'exigence de transparence ? De l'avènement d'un nouvel ordre technique marqué par l'informatique et les réseaux ? Bien que confuse (ou parce qu'elle est confuse) l'expression « société de l'information » s'institue en paradigme de tous les discours sur la culture des sociétés modernes et le monde de l'éducation ne pouvait rester à l'écart de ce discours qui semble définir la modernité de nos sociétés. Nous verrons comment le débat autour de la construction d'une culture de l'information, devant faciliter l'insertion dans cette société, s'est structuré dans le champs de l'éducation, notamment dans le domaine de la documentation scolaire de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement agricole. Pour répondre à ces nouvelles prescriptions d'éducation à l'information s'adressant à l'école, les professeurs-documentalistes revoient la question du contenu de leur enseignement : que s'agit-il d'enseigner ? Quels savoirs ? Et surtout à quelle référence faut-il avoir recours pour ces nouveaux savoirs à enseigner ? Il nous paraît possible de traduire ce questionnement dans les termes d'une transposition didactique des savoirs. C'est à dire d'une transformation d'un savoir savant en un savoir enseigné. L'information est l'un des concepts fondamentaux de la culture de l'information à construire pour les apprenants.

Or « l'information » tout comme « la société de l'information » est un terme dont l'emploi est aussi courant que sa définition reste confuse. C'est aussi parce que la définition de l'information paraît complexe que l'expression « société de l'information » est aussi problématique. Pourtant les SIC sont en mesure de proposer pour le concept d'information une définition stable et précise pouvant faire l'objet d'une transposition didactique. Cependant, il ne suffit pas de textualiser un savoir savant en savoir à enseigner pour l'enseigner effectivement. La transmission du savoir se fait dans une situation didactique où l'enseignant et les élèves contribuent à l'avancée du savoir dans une action conjointe. Comment le concept d'information peut-il alors être enseigné dans une classe par un professeur-documentaliste faiblement ancré dans la discipline des SIC avec des élèves vivant dans une « société de l'information » ? Repérer et interpréter d'éventuels écarts entre une définition savante de l'information et l'information telle qu'elle est effectivement enseignée, c'est l'objectif que nous sommes fixé à travers ce travail de recherche.

Après avoir présenté plus précisément la problématique et les questions de recherche, nous contextualiserons la question actuelle de la didactique de l'information dans l'enseignement secondaire, puis nous proposerons une approche théorique autour de la transposition didactique du savoir dans le cadre d'une action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves. Nous présenterons alors notre corpus de données et les grilles d'analyse qui nous permettront de lire et d'interpréter les résultats de la recherche. Les résultats de l'enquête seront décrits objectivement avant d'être analysés dans un dernier temps.

3. Problématique

Depuis la fin des années 90, les professeurs-documentalistes s'interrogent sur leur pratique d'enseignement autour de la question de la transposition didactique des savoirs de l'information-documentation. En effet l'enseignement de la documentation, jusqu'alors centré sur la méthodologie de la recherche documentaire et l'apprentissage des techniques documentaires, s'effectuait essentiellement dans le cadre d'une acquisition de compétences transversales au service de « vraies » disciplines scolaires. L'ambition de former les élèves à une culture informationnelle a clairement posé la question de la constitution de la documentation en tant que discipline scolaire s'appuyant sur des savoirs propres. Le débat s'est ensuite centré sur le terrain des contenus d'enseignement de ce tournant didactique : quels savoirs, quelles notions de référence en SIC, faut-il travailler avec les élèves pour construire une culture informationnelle ?

Dans l'Enseignement agricole, si la documentation apparaît historiquement en tant que discipline scolaire dès 1984, la réflexion sur les contenus de l'enseignement a connu un nouveau et intense questionnement didactique autour des années 2000. La rénovation des référentiels de formation en documentation intervenue en 2007 a intégré un changement de perspective en proposant un enseignement centré sur la médiation documentaire et s'appuyant sur l'appropriation de quelques notions de référence : l'information, le document et le système d'information. Or, les professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole avec cette injonction d'un enseignement autour de notions sont en porte à faux par rapport à un enseignement précédent essentiellement centré sur l'acquisition de techniques procédurales, en effet ils doivent dorénavant être en mesure de transposer certains concepts des Sciences de l'information et de la communication en savoirs enseignés. Le premier enjeu autour du passage d'un enseignement basé sur une pratique à un enseignement plus théorique est d'autant plus

difficile qu'ils n'ont pour la plupart pas suivi une formation universitaire en Sciences de l'information et de la communication bien qu'ils maîtrisent l'essentiel des techniques documentaires. Cette situation rend problématique l'appropriation préalable par les professeurs-documentalistes des concepts issus des SIC. C'est particulièrement le cas pour la notion d'information. Cette notion au programme des heures d'enseignement en documentation dans les classes de baccalauréat professionnel et des BTS agricoles nous apparaît comme étant la plus difficile à traiter dans le cadre d'une transposition didactique. L'usage du mot « information » dans différents domaines scientifiques, sociaux, professionnels ou culturels représente une difficulté supplémentaire dans le processus de sa présentation didactique. La présence du mot information dans les programmes disciplinaire de plusieurs matières de l'enseignement agricole (éducation socioculturelle, informatique, mathématique, français), son emploi dans la vie courante et le complexe cadrage théorique de la notion par les sciences de l'information, donne une idée de la situation problématique de la transposition didactique de « l'information ». On peut donc légitimement s'interroger sur les modalités didactiques d'un enseignement de la notion d'information par les professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole. A l'échelle d'une classe, la transposition didactique de la notion d'information est-elle envisageable à partir des seuls éléments théoriques développés par les SIC ? Dans cet enseignement, quels rôles vont jouer les représentations communes de la notion d'information chez les élèves et chez les professeurs-documentalistes ? Le manque d'ancrage disciplinaire des professeurs-documentalistes dans le domaine des SIC tel qu'il a été identifié par différents auteurs (par exemple Gardies, 2006) ne risque-t-il pas de limiter l'approche didactique de la notion d'information à des questions techniques et éthiques ? Dans quelle mesure peut-on s'appuyer sur les représentations des élèves à propos d'une notion aussi courante que la notion d'information ? Une analyse de l'avancée des savoirs autour du concept d'information dans une séance d'enseignement pourrait permettre d'identifier les différents niveaux de formulation et de représentation de l'information chez l'enseignant et chez les élèves et de vérifier *in fine* si le savoir effectivement enseigné est conforme au savoir à enseigner ; cette adéquation paraissant particulièrement complexe à établir

autour d'une notion aussi protéiforme que l'information. Il s'agit donc à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique, c'est à dire d'une analyse des savoirs réellement enseignés, de décrire et de comprendre les enjeux de savoir autour de la notion d'information.

4. Contexte : didactique de l'information-documentation

4.1 Le Métier de professeur-documentaliste

Les professeurs-documentalistes constituent un groupe particulier d'enseignants au sein de l'institution scolaire. En tant que responsable d'un service de gestion de l'information, animateur culturel et pédagogue, le professeur-documentaliste paraît exercer un tiers-métier en mal de reconnaissance (Fabre, 2011). De ces différents aspects du métier il semble que ce soit la facette pédagogique qui aujourd'hui questionne le plus les pratiques et l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes (Marcel, Gardiès, 2011). Parmi les questions récurrentes repérées à la fois chez les chercheurs en SIC s'intéressant à ce métier et chez les professionnels eux-mêmes, il y a celles des contenus : que doit enseigner le professeur-documentaliste ? Comment se définissent les contenus à enseigner ? Quelles sont les différentes modalités d'intervention en documentation avec les élèves ? Doit-il enseigner comme les autres professeurs ou agir autrement avec les élèves ? Sur cette question du rôle pédagogique des professeurs-documentalistes, il faut tenir compte d'une réalité institutionnelle différente entre l'Éducation nationale et l'Enseignement agricole. En effet dans l'Enseignement agricole, la documentation apparaît en tant que discipline scolaire avec des heures et des programmes variant selon les classes ; les professeurs-documentalistes interviennent auprès des élèves au même titre que les autres enseignants. Ils assument par ailleurs la fonction de documentaliste chargé de la collecte, du traitement et de la diffusion de l'information et sont responsables d'un

Centre de Documentation et d'Information. Dans l'Éducation nationale en l'absence d'heures enseignement dévolues au professeur-documentaliste, sa pratique pédagogique est en grande partie définie par sa participation à des projets pédagogiques avec d'autres enseignants. Son intervention pédagogique est largement tributaire de la volonté des autres enseignants de vouloir collaborer avec lui. L'Enseignement agricole a par ailleurs formalisé un enseignement pluridisciplinaire et modulaire comprenant un horaire et des objectifs propres à la documentation. Pourtant, malgré cet apparent avantage d'une meilleure assise institutionnelle de l'enseignement de la documentation, les professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole, restent encore perçus par les autres enseignants comme des documentalistes ayant un rôle de service, voire de gestionnaire documentaire ou de gestionnaire administratif. Ils partagent en cela le malaise identitaire de la profession avec leurs homologues de l'Éducation Nationale autour de la difficulté à se faire reconnaître en tant que pédagogue et spécialiste de l'information. Cette différence institutionnelle qui ne semble pas déterminante sur la question de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes va pourtant générer des réponses spécifiques autour des possibles contenus d'enseignement lorsque la question d'une éducation à l'information et de l'acquisition d'une culture informationnelle des élèves va émerger à la fin des années 2000.

. ***4. 2 La question de la culture informationnelle***

On utilise généralement indifféremment l'expression « culture de l'information » ou « culture informationnelle ». Les tentatives pour essayer de donner un sens précis à chacune d'entre elle n'ont pas abouti pour l'instant à un consensus d'usage. Ainsi dans un colloque sur la culture informationnelle (Lille, 2008) I. Ballarini signale que l'expression « culture informationnelle » a une acception sociétale et renvoie à des pratiques propres à la société de l'information. L'expression « culture de l'information » serait alors plus pertinente sur le terrain didactique en désignant un concept pouvant faire l'objet d'un apprentissage. C'est à une conclusion totalement différente qu'aboutit V. Couzinet qui évoque une culture informationnelle « *référée à des théories, insérée*

dans une discipline scientifique reconnue » (Couzinet, 2008) par rapport à une culture de l'information qui aurait vocation à être une culture commune à tous. En se référant à la théorie ethnologique des rites d'initiation, V. Couzinet considère que la culture informationnelle correspond à une phase d'agrégation dans le processus de l'initiation qui autorise « une approche documentée, distanciée et référée à un ensemble propre au domaine ... » (Couzinet, 2008). Elle réserve l'expression « culture de l'information » pour une phase intermédiaire de l'initiation à l'information (phase de latence) qui concerne l'acquisition par un groupe d'habiletés spécifique dans le cadre d'un enseignement reposant sur la recherche et l'exploitation de l'information. Cette deuxième phase fait elle-même suite à une phase autodidacte de découverte de l'information. Nous utiliserons donc l'expression culture informationnelle dans le sens d'un enseignement basé sur un recours à un savoir savant spécifique sur l'information, et nous réservons l'expression culture de l'information pour un enseignement basé sur les habiletés ou pour qualifier une culture de base commune autour de l'information.

Le thème d'une construction de la culture de l'information s'est imposé dans le champs pédagogique des professeurs-documentalistes à partir du concept anglo-saxon d'*information literacy*. Cette « alphabétisation dans le domaine de l'information » (traduction littérale de l'expression) a donné lieu à de multiples interprétations. Reposant en premier lieu sur l'acquisition d'un certain nombre de savoir-faire en rapport avec les formations des usagers en bibliothèque, la notion d'*information literacy* a progressivement évolué vers la désignation d'une compétence dans l'usage de l'information. C'est ce que reprend l'UNESCO dans La déclaration de Prague à l'issue d'un sommet international d'experts en 2003 évoquant une « maîtrise de l'information » à propos d'une « *connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions où résoudre des problèmes.* » (Woody Horton, 2008).

Dans l'Éducation Nationale, lorsque les professeurs-documentalistes vont vouloir reprendre à leur compte cette « éducation à la culture de l'information », la question va se poser en terme de contenus d'enseignement et de discipline scolaire (Frisch, 2009). Sur la question des contenus il s'agit de savoir comment sélectionner les notions à enseigner en l'absence de programmes, en se posant à chaque fois la question de la référence (Sciences de l'information et de la communication et/ou pratiques informationnelles de référence) ; la question de la discipline scolaire se heurte en effet, sur le caractère transversal et pluridisciplinaire qu'autorise le recours à l'expression d'« éducation à » ainsi que le mot de « culture » qui ne justifie pas a priori une délimitation de contenu de type disciplinaire (au sens de discipline scolaire).

La réponse institutionnelle au sujet d'une éducation à l'information ne sera pas la même dans l'Enseignement agricole et l'Éducation nationale. C'est ainsi qu'une rénovation des programmes de documentation de l'Enseignement agricole va assortir à une démarche de médiation documentaire un enseignement notionnel, alors que l'Éducation nationale va formaliser un parcours de formation à la culture de l'information de la sixième au lycée. Ce PACIFI¹, constitué de 10 fiches repères est avant tout un guide pédagogique pour le professeur-documentaliste pour donner un sens à ses collaborations avec d'autres enseignants. Alors que les référentiels de l'Enseignement agricole prescrivent explicitement un enseignement reposant sur des savoirs, le PACIFI semble privilégier l'acquisition de compétences. C'est pourtant sur cette question du contenu d'un enseignement en documentation qu'ont porté les efforts d'une didactique récente de l'information documentation initiée par les chercheurs et les professionnels que nous présentons maintenant.

1 PACIFI : Parcours de formation à la culture de l'information. Ce document relève les compétences propre à la culture de l'information qui sont déjà enseignées dans le socle commun des connaissances et de compétences du collège au lycée. Il constitue un repère pour l'activité du documentaliste de l'Éducation nationale pour cadrer son intervention pédagogique avec les différentes disciplines concernées.

. 4.3 *Didactique de l'information-documentation*

La question d'une approche pédagogique et didactique des savoirs en information-documentation dans l'enseignement secondaire est apparue dans un débat divisant les professeurs-documentalistes autour des modalités de leur enseignement. Alors que certains enseignants entendent contribuer à une véritable discipline scolaire disposant de programmes spécifiques, beaucoup d'entre eux redoutent de se voir imposer un enseignement traditionnel et restent attachés à une certaine forme de liberté pédagogique en référence à une forme de pédagogie active et refusent toute formalisation d'une discipline autour d'un horaire et d'un programme d'enseignement. Le courant que l'on peut qualifier de « didactique » s'est structuré d'abord autour du mot « discipline scolaire », puis devant les réticences rencontrées, autour de l'expression « didactique de l'information », enfin, et afin d'éviter le mot de programme scolaire on a parlé « curriculum scolaire ». L'historique du courant didactique en information-documentation dans l'Éducation nationale, part d'une démarche militante notamment au sein de la FADBEN (Fédération des associations de documentalistes et de bibliothécaires de l'Éducation nationale) pour intégrer peu à peu une démarche scientifique en mobilisant une partie des ressources de la recherche en didactique des disciplines.

En 1996, Annette Béguin dans son article : « didactique ou pédagogie documentaire ? » paru dans *L'École des lettres*, avance l'idée d'un savoir documentaire qui, tout en étant transversal aux autres disciplines, aurait sa spécificité. L'année suivante, Jean Louis Charbonnier précise le contenu de ce savoir en identifiant des notions pouvant faire l'objet d'une transposition didactique : source, référence documentaire, fichier, langage documentaire, champ et réseau sémantique, pertinence, condensation de l'information. Au cours des années suivantes un certain nombre d'initiatives voient le jour associant compétences procédurales et apports notionnels : ainsi, un référentiel élève des compétences en info-doc est publié en décembre 1997 dans la revue de la

Fadben ; En 1999 paraît un ouvrage sous la direction de Françoise Chapron ayant pour titre : Recherche documentaire et maîtrise de l'information : formation des élèves par le professeur documentaliste de la sixième à la terminale. La même année, un inventaire de notions info-documentaires est publié sur le site de l'académie de Nantes. On peut voir dans ces différentes initiatives un premier pas vers l'affirmation de la documentation comme une discipline scolaire à part entière autour d'un savoir qui lui serait propre. Mais ce savoir revendiqué dans une programmabilité qui reste encore approximative, laisse encore une grande part aux compétences procédurales par rapport aux apports notionnels.

Les années 2000 sont marquées par la rénovation du CAPES documentation qui légitime l'ancrage des professeurs-documentaliste dans leur discipline scientifique de référence : les Sciences de l'information et de la communication. Yves Le Coadic, chercheur en SIC, propose par exemple, un programme pour la classe de seconde et lance en 2002 un *Manifeste pour l'enseignement de l'information*

Ces prise de position sont relativement mal perçues par les professionnels sur le terrain, et le courant didactique va s'efforcer de dissiper confusions et malentendus dans un travail d'explicitation des visées de la didactique des disciplines. Ces efforts cependant se focalisent surtout sur la question des savoirs à enseigner plus que sur une mobilisation théorique et générale de la didactique appliquée à la documentation. C'est en ce sens que l'on peut parler d'un processus de « didactisation » de l'information-documentation qui s'apparente à une entreprise de transposition externe des savoirs à enseigner en documentation.

En 2002, Muriel Frisch relève différents enjeux d'une didactique de la documentation, et tente de dessiner les contours d'un travail didactique visant à « *bâtir une éducation documentaire et informationnelle* » (Frisch, 2002). Elle remarque que les nombreux dispositifs interdisciplinaires impulsés par les instructions officielles : parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découvertes, les TPE, l'ECJS, n'ont

pas contribué à améliorer l'identité des professeurs-documentalistes qui y ont pourtant largement adhéré. Alors qu'ils apparaissaient souvent dans une époque antérieure comme des prestataires de service, ils risquent à présent d'être considérés comme des prestataires de formation. Muriel Frisch rappelle que si le documentaliste peut travailler en interdisciplinarité, encore faut-il qu'on n'oublie pas sa discipline, encore jeune et en construction. Il faut donc au préalable, se consacrer à un effort de caractérisation de la documentation en tant que discipline scolaire en dépassant le principe de l'interdisciplinarité et tenter de comprendre son originalité. Elle propose donc de repérer en quoi la documentation peut être définie comme une discipline scolaire, et de penser un travail de didactisation en s'inspirant du modèle développé par l'EPS. M. Frisch voit dans l'EPS l'exemple d'une discipline scolaire qui a construit ses savoirs à enseigner autour de « pratiques sociales de références » telles que les a définis Martinant en 1986 pour l'enseignement de la technologie. L'enseignement de l'EPS se réfère donc aujourd'hui à plusieurs Activités physiques et sportives (APS). Selon M. Frisch, « la documentation appartient à cette catégorie de disciplines qui ne sont pas représentées par un savoir universitaire comme le sont les mathématiques où l'histoire ; elle se construit à l'instar des disciplines précitées, une identité en recherchant ses bases didactiques. Ce sont des disciplines issues de pratiques sociales et, à un stade plus ou moins avancé, elles sont confrontés à des difficultés d'ordre épistémologique ». Il semble que pour M. Frisch, la documentation doit se construire en tant que discipline scolaire sur une base plus large que la simple référence aux SIC.

Les initiatives se multiplient cependant sur le terrain de la délimitation du territoire disciplinaire à travers un travail d'inventaire et d'organisation des notions et concepts spécifiques à la documentation.

Ainsi dans le cadre de la formation des professeurs documentalistes de l'académie de Rouen, Agnès Montaigne et Nicole Clouet (2006) proposent trois concepts intégrateurs pour un enseignement en documentation : construction de l'information, traitement de l'information, usages de l'information. En 2007 , un groupe de travail de

la FADBEN identifie et répertorie 7 notions organisatrices pouvant faire l'objet d'un enseignement : Information ; Document ; Source ; Indexation ; Espace informationnel ; Recherche d'information ; Exploitation de l'information. La présentation de ce corpus de savoirs à enseigner s'inspire des travaux de Britt-Mari Barth sur les processus d'apprentissage de l'abstraction et la structuration interne des concepts : une étiquette, des attributs des exemples et des contre exemples (Médiadoc, mars 2007). Agnès Montaigne et Nicole Clouet proposent également une méthode permettant de construire des définitions de concepts à partir des travaux de Di Lorenzo : définition en compréhension, en extension en typologie. Ce travail de sélection que l'on peut qualifier de préparation didactique s'accompagne de la publication en ligne du *Petit dictionnaire des concepts info-documentaires : approche didactique à l'usage des enseignants documentalistes* (Savoirs CDI, 2007).

Le bilan de ce courant didactique dans le domaine de l'information-documentation est fortement marqué par les efforts déployés pour lever la confusion entre enseignement spécifique de l'information-documentation et enseignement magistral. La constitution de la documentation en tant que discipline scolaire constituent encore une dérive pour certains professeurs-documentalistes qui y voient une menace pour la pratique d'une pédagogie active. La construction de la documentation en tant que discipline scolaire achoppe d'autre part sur la question de la distinction entre compétences transversales et savoirs propre à cette nouvelle discipline. Si les travaux de l'Erté (Equipe de Recherche Technologique éducation), (Chapron ; Delamotte, 2010) insistent particulièrement sur l'importance des savoirs en information documentation sur lesquels doit s'appuyer une véritable culture informationnelle, l'information-documentation est toujours présentée comme une discipline scolaire en construction. Dans l'Éducation Nationale, en voulant intégrer l'expérience historique des pratiques d'enseignement de l'information-documentation dans une perspective constructiviste d'une nouvelle discipline scolaire, M. Frisch prend le risque de fragiliser l'ancrage et la légitimité de cette nouvelle discipline en multipliant les références à des sciences extérieures aux SIC telles que les sciences de l'éducation, la linguistique et l'informatique. Par ailleurs, M. Frisch semble

considérer certaines pratiques scolaires comme des pratiques de références pouvant faire l'objet d'une transposition. Si l'on entend par transposition didactique, en suivant Yves Chevallard (1985), le passage d'un savoir savant à un savoir enseigné, on peut aussi envisager une transposition didactique à partir de pratiques sociales de références comme l'a proposé Martinant (1986)² Mais les pratiques scolaires sont-elles des pratiques sociales de références ? De ce point de vue l'idée d'une « contre transposition didactique »³ (Frisch, 2002) à partir des pratiques scolaires nous paraît éluder la question de la légitimité du savoir enseigné qui ne saurait la tirer de lui même.

Nous remarquons que le bilan présenté ici concerne avant tout un travail de transposition didactique externe, c'est à dire une présentation didactique du savoir par des acteurs du système éducatif. Le domaine d'étude d'une transposition interne des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés dans la classe n'a pas été investi.

Dans l'Enseignement agricole, les nouveaux programmes de formation mis en place en 2007 prescrivant la mise en œuvre d'un enseignement autour de concepts issus des SIC apparaissent comme une occasion de lutter contre le malaise identitaire des professeurs-documentalistes en renforçant les deux facettes du métiers : enseignant et « spécialiste de l'information ». C'est ainsi que l'accompagnement à la mise en place des nouveaux programmes a consisté à proposer à l'ensemble des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole d'acquérir ou de renforcer leurs connaissances dans le domaine des SIC. La publication d'un ouvrage, proposant une approche épistémologique et didactique des principaux concepts concernés par les nouveaux programmes (Gardiès, 2011) a constitué une étape plus théorique dans cet accompagnement.

2 Voir plus loin p. 28.

3 L'idée d'une contre-transposition didactique consiste à effectuer une transposition didactique à partir d'une création didactique et non plus d'un savoir savant ou d'une pratique sociale de référence. Ici les pratiques scolaires autour de la documentation (qui n'existent pas en dehors de l'école) revêtent le statut de pratiques sociales de référence.

D'autres modalités sont mises en place dans l'Enseignement agricole qui contribuent à creuser cette approche didactique. Le GAP documentation, groupe d'appui à la professionnalisation des professeurs-documentalistes, essaie maintenant de rendre compte des modalités pratiques de cette transposition à l'œuvre sur le terrain dans le but d'optimiser la formation initiale et continue des professeurs-documentalistes. C'est pourquoi, il s'attache principalement aujourd'hui à travers une approche scientifique alliant la didactique des disciplines aux SIC, à l'analyse des processus d'apprentissage dans les séances pédagogiques portant sur les notions au programme de la documentation.

Nous avons jusqu'ici employé à de nombreuses reprises une terminologie propre à la recherche en didactique des disciplines concernant la transposition didactique des savoirs. Avant d'envisager les termes d'une transposition didactique du concept d'information, nous proposons au préalable de préciser davantage le cadre théorique dans lequel se situe notre recherche. Nous pourrions ensuite définir le concept d'information dans le champ des SIC avant d'étudier les modalités de sa transposition en savoirs effectivement enseignés dans un cours de documentation.

5. Approche théorique

5.1 Le concept de transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été développé dans le champ de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard dans son ouvrage paru en 1985 : *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Comme l'indique le titre de l'ouvrage, la transposition didactique est le passage du savoir savant au savoir enseigné. Ce point de vue suppose une non-identité entre le savoir savant et le savoir enseigné. En effet, l'enseignement exige que le savoir savant ait subi quelques (transformations) déformations qui le rendent apte à être enseigné. Pourtant cet écart entre le savoir savant et le savoir enseigné est nié, car le savoir enseigné doit apparaître conforme au savoir savant. Yves Chevallard ajoute que « *l'enseignement n'existe qu'au prix de cette fiction* » (Chevallard, 1991) et le concept de transposition didactique peut apparaître alors comme une violence faite à l'acte d'enseigner.

Le savoir savant diffère du savoir enseigné. Il y a transposition didactique parce que le fonctionnement didactique est différent du fonctionnement savant. Il y a donc deux régimes de savoirs. Le savoir enseigné vit ordinairement bien refermé sur lui même il est même assez créatif : il existe par exemple une notion de cosinus unique en mathématique, pourtant un grand et un petit cosinus existent en tant que contenus d'enseignement. Cependant, l'harmonie du savoir enseigné entre régulièrement en crise. En effet, le système didactique, constitué par la relation enseignant-élèves-savoir est fortement influencé par l'environnement du système d'enseignement.

Ce système d'enseignement est déterminé lui aussi par un contexte «social» (parents, savants, instances politiques). A la périphérie du système d'enseignement, on

repère un espace où l'on pense le fonctionnement didactique (débat, réformes, etc.), Yves Chevallard le désigne sous le nom de noosphère, c'est à dire les représentants du système d'enseignement et les représentants de la « société » engagés dans la définition des savoirs à enseigner. Pour que le système d'enseignement fonctionne et pour que l'enseignement soit possible, il faut établir un certain nombre de compatibilités entre le système et son environnement :

« d'une part le savoir enseigné (...) doit être vu par les « savants » eux mêmes, comme suffisamment proche du savoir savant (...) D'autre part, et dans le même temps, le savoir enseigné doit apparaître comme suffisamment éloigné du savoir des parents (...) c'est à dire du savoir banalisé dans la société » (Chevallard, 1985). Faute d'une bonne distance à trouver entre le savoir savant et le savoir banalisé, la légitimité de l'enseignement sera remise en cause.

Le savoir enseigné a une tendance à l'usure et à se rapprocher du savoir banalisé : il s'agit simplement d'un vieillissement du savoir enseigné par rapport à l'évolution de la société. Pour préserver cet écart nécessaire, la situation exige le rétablissement d'un flux de savoir en provenance du savoir savant. Yves Chevallard cite l'exemple de l'introduction des mathématiques modernes dans l'enseignement : non seulement les « maths modernes » sont compatibles avec la science mathématique mais ils permettent un renouvellement des enseignements éloignés des savoirs banalisés, c'est à dire des quatre opérations maîtrisées par les parents.

Lorsque l'usure du savoir enseigné est patente, c'est à dire quand un savoir ne passe plus auprès des élèves, la noosphère réagit par une manipulation du savoir savant. Elle désigne les éléments nouveaux du savoir à enseigner pour une transposition didactique. C'est le moment de la transposition didactique externe, qui a lieu hors du système d'enseignement. La transposition didactique interne interviendra ensuite à l'intérieur du système d'enseignement sous la responsabilité du maître transformant les savoirs à enseigner en savoirs enseignés. A propos de la transposition didactique externe Yves Chevallard note que *« le savoir et les contenus sont une variable de commande très*

sensible permettant d'obtenir à moindre frais des résultats spectaculaires.» (Chevallard, 1985). Par résultats spectaculaires, il faut comprendre que c'est le renouvellement des savoirs à enseigner qui permet au système d'enseignement de montrer à peu de frais sa capacité de renouvellement et d'actualisation pour rester en phase avec la société. Toute autre réforme portant sur la formation des enseignants, ou la mise en place d'une nouvelle pédagogie s'avérant in fine toujours plus coûteuse ou pouvant occasionner un dissensus social sur l'école.

Des contenus de savoirs sont identifiés et désignés comme contenus à enseigner. Mais si la plupart des «contenus à enseigner» préexistent à leur désignation, certains sont des créations didactiques (exemple du grand cosinus). Les «contenus à enseigner» subissent un ensemble de transformations adaptatives pour le rendre apte à être un objet d'enseignement : c'est le travail de la transposition didactique. Autrement dit, la traduction d'un savoir précis à sa version didactique. Le passage d'«objet de savoir» à «objet à enseigner» puis à «objet d'enseignement» est un processus qui provoque des situations de *créations didactiques d'objets* rendus nécessaires par les contraintes du fonctionnement didactique. Dès lors se pose la question : l'objet d'enseignement est-il vraiment différent de l'objet de savoir ? Est ce bien l'objet dont l'enseignement était projeté ? D'autre part, n'assiste-t-on pas à une *substitution didactique d'objet* ? Yves Chevallard pointe ce risque de glissement dans les finalités de l'objet à enseigner jusqu'au cœur de la classe : « *quand l'enseignant voit l'identité de la fin (l'objet désigné comme à enseigner) et des moyens (l'objet d'enseignement tel que la transposition l'a façonné), le didacticien pose la question de l'adéquation : n'y a-t-il pas conversion d'objet, et alors laquelle ?* » (Chevallard, 1985). En d'autres termes et pour reprendre l'exemple des mathématiques, pourquoi enseigner un petit et un grand cosinus, alors qu'il n'y a qu'un seul cosinus dans les sciences mathématiques ?

La création possible d'objets didactiques nous interpelle sur le statut d'objet de savoir et d'objet d'enseignement. Un objet de savoir n'apparaît comme tel que dans la mesure où il apparaît utile de l'insérer dans l'économie du système didactique. Il correspond aux notions de la discipline. Il existe cependant des notions para-disciplinaires, des notions-outils qui ne sont pas normalement des objets d'étude pour le savant, alors que pour les

notions disciplinaires, ce sont des objets d'étude et des outils d'étude. Ainsi, à propos des objets de savoirs que sont les notions mathématiques, l'enseignant attend que l'élève sache : donner une définition, donner les propriétés et reconnaître un certain nombre d'occasion d'emploi. Alors que les objets de savoirs sont des objets d'enseignement, les notions para-disciplinaires ne font pas l'objet d'un enseignement. Leur prise en compte différentielle est indispensable à l'analyse didactique.

Certains savoirs sont donc considérés comme des savoirs scolarisables, et un certain nombre de contraintes dues au fonctionnement didactique pèsent sur eux. En effet, certains savoirs (savoirs et savoir-faire) sont appris sans jamais être spécifiquement enseigné. Il y a des savoirs enseignables et enseignés et des savoirs non enseignables, non scolarisables. Les contraintes du fonctionnement didactique sont autant de critères discriminants entre ce qui est enseignable et scolarisable et ce qui ne l'est pas. Dans le cadre de la transposition didactique en mathématiques, Yves Chevallard relève un certain nombre de ces contraintes didactiques qui pèsent sur le savoir comme :

- La désynchronisation du savoir c'est à dire la division en champs de savoir délimités
- La dépersonnalisation du savoir car il serait impossible d'accepter l'enseignement d'un savoir personnel, c'est à dire émanant d'une seule personne.
- La programmabilité de l'acquisition du savoir, autrement dit l'application au savoir d'une logique séquentielle nécessaire à son apprentissage alors que la logique intrinsèque du savoir est d'une tout autre nature.
- La publicité du savoir ou la définition explicite en compréhension et en extension du savoir à transmettre
- Le contrôle social des apprentissages du savoir par un système d'évaluation scolaire.

Ces contraintes inhérentes au régime didactique du savoir permettent de délimiter par exclusion le domaine des savoirs non scolarisables comme par exemple les savoirs réservés (ésotériques, initiatiques) échappant à la publicité ou encore les savoirs aristocratiques. Y. Chevallard distingue aussi des savoirs *gnoséologiquement* non scolarisables, à savoir :

- Les savoirs totaux ou à prétention totale résistant à une procédure analytique ou dont l'apprentissage résisterait à des programmations organisées en séquences progressives.
- Les savoirs personnels
- Les savoirs empiriques dont l'acquisition globale et personnelle par intuition et familiarité mimétique (sans qu'on sache vraiment quand on apprend, ni ce qu'on apprend)

Lorsque le savoir est choisi pour être scolarisé, il est toujours formalisé dans un texte de savoir qui le rend public et qui indique la programmabilité de son enseignement. Cette textualisation est aussi une contrainte didactique qui pèse sur le savoir en contribuant à sa décontextualisation. En tant qu'explicitation discursive, la textualisation du savoir produit une délimitation de savoirs partiels dans un discours fictivement autonome. Les agents du système didactique ont conscience de la délimitation de savoirs partiels en tant qu'objet d'enseignement, mais elle est justifiée à leurs yeux par les contraintes structurelles du système didactique. Quelquefois l'autonomisation des savoirs partiels est présentée comme didactiquement utile. L'effet de délimitation produit une décontextualisation du savoir. Par ailleurs, cette mise en texte participe à une désynchronisation du savoir. Cette désynchronisation s'effectue au moment où s'opère une différenciation entre ce qui appartient au champ délimité (l'objet de savoir constitué en objet à enseigner) et ce qui est implicitement présent dans le savoir, mais sans être formellement identifié. Elle se retrouve dans la différenciation entre ce qui est présent dans le texte du savoir et ce qui est nécessaire à la construction du texte du savoir sans en être la visée. La conscience de la désynchronisation en revanche n'apparaît pratiquement jamais. Les prérequis sont toujours des éléments de connaissance situés comme *antérieurs* aux notions présentées.

Yves Chevallard remarque que la textualisation et la dépersonnalisation du savoir favorise une conception positiviste de l'enseignement qui va lire l'erreur comme un manque par rapport au plein du texte. La mise en texte du savoir permet la publicité du savoir, elle autorise aussi le contrôle social des apprentissages. Ce que c'est que

« savoir » est définie par la textualisation. Le texte du savoir fonctionne donc comme une norme du savoir.

Le texte du savoir est aussi une norme de progression dans la connaissance car le texte autorise une didactique. Le texte a un début et procède séquentiellement, ce qui n'est pas vrai du savoir qui est rarement initialisable et séquentiable, il y a toujours quelque chose avant le début. Mais l'ordre d'apprentissage n'est pas isomorphe à l'ordre d'exposition du savoir, l'apprentissage du savoir n'est pas le décalque du texte du savoir.

Si le texte de savoir n'est pas le savoir lui-même, c'est parce qu'il est fortement structuré par un temps proprement didactique. Le système didactique construit à partir d'un projet social d'enseignement, qui suppose la production d'un texte du savoir (qui produit les effets sus-cités) introduit un rapport spécifique au temps. Ce temps didactique est marqué par une programmabilité de l'acquisition du savoir. Ce rapport savoir / durée est un élément fondamental du processus didactique. « *Le processus didactique existe comme interaction d'un texte et d'une durée.* » (Chevallard, 1985).

Dans le monde savant, le moteur de l'avancée dans la construction du savoir est constitué par les problèmes qui s'enchaînent dans une histoire intellectuelle de la communauté savante. Les problèmes sont le nerf du progrès scientifique.

Dans le processus d'enseignement, les problèmes ne sont pas le ressort de la progression, ce ressort est constitué par une certaine contradiction ancien / nouveau entre les objets d'enseignement. C'est à dire que les objets d'enseignement doivent se succéder en s'enchaînant et se renouveler dans le temps. On peut imaginer deux situations extrêmes : un cours conçu comme un discours fonctionnant sur l'oubli des problèmes, et un cours visant à restituer un rôle central aux problèmes. Dans le premier cas il y a évacuation de la praxis de la science correspondante et dans le deuxième cas il y a méprise sur les conditions d'une solution didactique au problème des problèmes.

Pour qu'un objet de savoir puisse s'intégrer en tant qu'objet d'enseignement dans le processus didactique, il doit apparaître comme nouveau pour nouer un contrat didactique entre enseignant et enseignés. Dans un second moment de la dialectique d'enseignement, il doit apparaître comme ancien, de manière à être identifié par les enseignés. L'objet d'enseignement réalise un équilibre contradictoire entre passé et avenir : c'est un objet transactionnel entre passé et avenir.

Normalement cette contradiction est dépassée dans le succès de l'apprentissage. Mais on constate parfois un blocage de la dialectique sans dépassement. Il y a toujours un taux résiduel d'échec ; le taux d'échec est regardé comme satisfaisant, en fonction d'un seuil inscrit dans le contrat didactique. L'enseignement d'un objet d'enseignement s'arrête bien avant que le taux d'échec soit proche de zéro. La situation de blocage est identifiée seulement quand l'objet d'enseignement apparaît trop nouveau (provoquant un taux d'échec trop élevé), il faut alors accentuer sa continuité avec les connaissances anciennes. Par ailleurs, une situation de blocage non réduite peut faire apparaître comme toujours nouveau un problème déjà traité qui résiste à l'apprentissage.

L'usure des objets d'enseignement dans le temps didactique implique leur renouvellement. On peut constater une obsolescence interne ou relative, interne à un cycle d'enseignement ou encore une obsolescence externe ou absolue, relative à la société ambiante.

On retrouve une temporalité proprement didactique au cœur de la relation didactique elle-même entre l'enseignant, le savoir et les élèves dans ce que Chevallard décrit comme une chronogénèse du savoir.

5.1.1 Enseignant et enseignés : chronogénèse et topogénèse du savoir

Dans la relation didactique, l'enseignant est le servant, le moteur est la contradiction de l'ancien et du nouveau. Les contenus de la relation sont des objets transactionnels c'est

à dire porte-objets de savoirs apprêtés en objets d'enseignement. L'enseignant doit étonner pour tenir sa place. Il est celui qui sait déjà ou celui qui sait plus. Cette situation lui permet de conduire la chronogenèse du savoir. Il bénéficie d'une avance chronologique toujours détruite par l'apprentissage des élèves et renouvelée par l'introduction de nouveaux objets transactionnels. Cette relation repose aussi sur la fiction d'une identité d'un temps de l'enseignement et du temps de l'apprentissage alors qu'ils sont radicalement différents. Le maître se distingue de l'élève en ce qu'il est capable d'anticiper. L'élève peut maîtriser le passé mais seul le maître peut maîtriser le futur (dans la dynamique temporelle de la relation d'enseignement). On peut donc distinguer le temps de l'enseignement avec son anticipation essentielle, et le temps de l'apprentissage avec son travail en rétroaction, avec des rapports distincts à la durée. Ainsi, la distinction entre enseignant et enseigné s'affirme spécifiquement par rapport au temps comme temps du savoir et non par rapport au savoir.

La distinction enseignant / enseigné peut encore se caractériser selon leur place respective par rapport au savoir en construction, c'est à dire la topogenèse du savoir.

L'enseignant, non content de savoir plus et de programmer le futur, sait autrement. Le savoir de l'enseigné et de l'enseignant ne diffère pas seulement au plan de la quantité. La transposition didactique institue deux manières de savoir. L'élève va se trouver du côté de l'empirie, de constatation et de la vérification, ou encore de l'application et le maître du côté de la théorie (du moins en mathématiques, il n'y a pas interchangeabilité).

Il y a donc un double régime du savoir dans la classe : savoir enseigné et savoir à apprendre (à savoir) ; Il se traduit par une dichotomisation de l'objet de savoir : une version pour l'enseignant et une version pour l'enseigné. L'objet d'enseignement est un objet transactionnel entre les deux régimes du savoir.

Le vieillissement historique des objets d'enseignement a deux effets : il ne permet pas d'une part, de maintenir la différence des places didactiques et d'autre part, de distinguer le savoir laïc du savoir des clercs. Il porte alors atteinte à la légitimité sociale

du projet d'enseignement. C'est pourquoi on constate régulièrement un renouvellement historique des objets d'enseignement : du nouveau (chronogénèse) et d'un niveau un peu au-dessus de l'enseigné (topogénèse).

5.1.2 Élargissement du concept de transposition didactique : les pratiques sociales de référence

Le concept de transposition didactique en tant que passage d'un savoir savant à un savoir enseigné ne semble pas complètement opérationnel pour certaines disciplines en prise directe avec le réel empirique. Plutôt que de transposer un savoir, il s'agirait de transposer des pratiques. J.P. Martinand (1985) avait déjà proposé la notion de pratiques sociales de référence. Selon lui, des pratiques réelles, d'un groupe social précis, peuvent servir de référence pour construire ou analyser une activité scolaire. A la fin de l'article « Transposition didactique » du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, J.P. Astolfi suggère que « les savoirs savants ne constituent en définitive qu'une ressource parmi d'autres possibles, pour l'élaboration des contenus » (Astolfi, 1994). En effet, Il ne s'agit pas « *d'introduire comme telles dans l'école des pratiques ayant cours à l'extérieur, mais de les envisager comme des références possibles pour les contenus ...* » (Astolfi, 1994). C'est le cas par exemple dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive où les activités physiques et sportives enseignées sont inspirées des pratiques sportives du sport de haut niveau. Cependant le professeur n'est pas un moniteur ou un coach même si l'amalgame est toujours possible. En effet la pratique scolaire doit ressembler suffisamment à la pratique sportive qui lui correspond mais elle doit être finalisée par la formation motrice plutôt que par la performance. Évoquant les travaux de J.L. Martinand sur l'enseignement des sciences physiques, J.P. Astolfi rappelle que le curriculum scolaire de cette discipline est largement inspiré des pratiques de recherche des laboratoires universitaires. D'autres références peuvent être tout aussi pertinentes : pratiques industrielles, domestiques. Ainsi les contenus a priori légitimes de certaines disciplines, objectivés par un texte de savoir dominant, sont peut-être le reflet d'une pratique sociale

dominante. Dans ces cas là la transposition didactique est aussi un processus de naturalisation scolaire et définitive de ces savoirs en oubliant qu'il restent dépendant d'une pratique sociale parmi d'autres possibles.

Le cas du français en tant que discipline scolaire constitue un exemple où l'on ne cherche pas à enseigner des savoirs mais plutôt à développer des compétences langagières. Ces compétences que l'on peut ramener à des pratiques sociales de référence sont travaillées à partir d'une théorie grammaticale. Cette grammaire, historique créée par l'école et pour l'école, ne constitue pas à proprement parler une science de référence. Peut-être pourrait-on la considérer comme une création didactique (comme le grand cosinus). Certains auteurs considèrent, à partir de l'exemple de l'autonomie de la grammaire, que les savoirs savants ne sont pas la source ni la finalité des disciplines scolaires (Chervel, 1977) ; il n'en reste pas moins que « *le cadre scolaire est lié à une intention organisée d'enseignement, et donc à une transposition de savoirs, fut-ce de savoirs sur la pratique* » (Johsua,1996). Ainsi certains « savoirs experts » développés par des institutions non scientifiques peuvent faire l'objet d'une transposition didactique (exemple de l'enseignement musical).

Le concept de transposition didactique tel que nous l'avons exposé ici nous permet de d'interroger l'enseignement de la notion d'information à partir de la question de la référence savante. Nous avons choisi de nous placer sur le terrain de la transposition didactique d'une notion, il ne s'agit donc pas d'enseigner une pratique ou un savoir-faire, et nous laissons volontairement de côté la question d'une référence à une pratique sociale pertinente pour un enseignement de la documentation. C'est pourquoi il nous paraît important de préciser maintenant la référence savante du concept d'information.

• 5.2 Le concept d'information dans les sciences de l'information et de la communication

Dans une situation idéale, l'enseignement scolaire d'une notion reposerait sur une définition univoque produite dans un champ du savoir présentant ses caractères et ses propriétés. Ce n'est pas le cas pour la notion d'information tant elle tient une place importante au sein de plusieurs domaines scientifiques, professionnels ou sociaux (mathématique, informatique, communication, documentation, journalisme, cybernétique, sciences de la vie, sociologie, épistémologie). Une définition synthétique de l'information, nourrie de l'apport des différents champs du savoir qui l'utilisent, nous paraît impossible d'un point de vue théorique et inadaptée par rapport à un projet de transposition didactique. Dans un cours de documentation on pourrait à la rigueur se contenter d'enseigner l'information à partir d'une pratique de référence (le journalisme ou la documentation par exemple) mais l'usage du mot information est si présent dans le registre du quotidien ou du monde scientifique, que le risque de confusion ou de glissement sémantique serait permanent. Dès lors on ne peut faire l'économie d'un effort de clarification préalable de la notion d'information en tentant de répondre à des questions épistémologiques : existe-t-il une définition générale de l'information ? S'agit-il d'une simple question de point de vue ? Que retenir de la notion d'information en vue de sa transposition didactique interne dans le cadre d'un enseignement ?

L'étymologie du mot « information » donne un premier éclairage sur la richesse et la pluralité d'usage du mot que l'on rencontre aujourd'hui encore dans les différents secteurs de la vie sociale.

Dans son Dictionnaire Historique de la Langue Française, Alain Rey précise au sujet de l'information que « *le nom est attesté (1274) au sens juridique et courant d'enquête faite en matière criminelle* » (Rey, 1995)

D'autre part, il semble que le verbe « informer » soit utilisé dans le sens « interroger » jusqu'au XVIIe s. (Larousse étymologique, 1981). Cet usage du mot information au sens d'information judiciaire se réfère dans le même temps à l'action d'enquêter

(recueillir des informations) mais aussi à l'idée de mise en forme de l'information recueillie en vue d'établir la réalité d'une accusation. On retrouve ici l'origine latine d'*informare* : façonner donner une forme. Cette dualité sémantique semble perdurer dans l'usage courant du mot au XVI siècle : *renseignement que l'on obtient de quelqu'un*, puis dans un emploi du mot plus tardif au XVIIe s. désignant *l'ensemble des connaissances réunies sur un sujet donné*. C'est le développement de la presse au XIXe s. qui va imposer le sens actuel d'*un renseignement ou événement que l'on porte à l'attention d'un public*. Enfin, l'essor des Sciences de la communication et de la cybernétique dans les années 1950 va reprendre le terme d'information pour évoquer « *un élément ou un système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux* » (Rey, 1989).

Il serait tentant de proposer à l'issue de cette brève histoire du mot, une définition générale de l'information reprenant de manière synthétique l'ensemble des différentes acceptions sémantiques relevées. L'information pourrait se définir alors comme : des événements, des renseignements, des éléments de la connaissance, mis en forme dans le but d'être communiqués à un public ou à une machine. Pourtant, cette définition syncrétique des différents sens de l'information, ne dit rien de l'information elle-même. Pour esquisser une approche ontologique de l'information et définir l'objet référentiel que désigne le mot, il faut nous intéresser à l'information en tant que notion définie par les Sciences de l'information et de la communication.

Dans son ouvrage « l'information et la communication : théorie générale », Robert Escarpit tente de donner « une vue d'ensemble des Sciences de l'information et de la communication » à un moment où cela est encore possible tant « *les domaines de savoir deviennent trop nombreux, trop spécialisés pour un seul homme ...* » (Escarpit, 1991). Pour rendre compte de l'armature théorique en cours dans les Sciences de l'information et de la communication, R. Escarpit commence par évoquer la théorie mathématique de l'information, établie par le physicien américain Claude E. Shannon en 1948. Il présente cette théorie comme le résultat et l'aboutissement d'une longue recherche empirique initiée au Xve siècle. La publication de l'ouvrage de Shannon restera pour certains « *l'un des grands événements de l'histoire de la science au Xxe siècle* ». (Dion, 1997).

En effet à partir du champ des techniques de la communication et notamment du travail des ingénieurs de la communication, la notion d'information va prendre un sens précis et se doter d'une mesure nouvelle : le bit. Cette unité de mesure permet d'évaluer la valeur informationnelle « *d'un ou plusieurs événements parmi un ensemble fini d'événements possibles* » (Dion, 1997). L'expression mathématique de la théorie de l'information va renforcer son caractère universel et enrichir à des degrés divers plusieurs disciplines pour apparaître enfin comme une théorie transversale au cœur de la science moderne.

Pourtant, comme le souligne Emmanuel Dion dans son « *invitation à la théorie de l'information* », en privilégiant une approche quantifiée du phénomène de communication, la théorie de Shannon a été contrainte de « *se cantonner aux aspects formels de la communication en négligeant tout ce qui pouvait concerner le contenu des messages. Elle lui a donc interdit de s'appliquer à tous les cas où les problèmes de sens, de finesse, d'allusion, de valeur, de vérité, d'exclusivité, d'histoire, d'objectif, etc., sont en jeu* » (Dion, 1997). Robert Escarpit fait le même constat en rattachant la théorie de l'information à une histoire des télécommunications ayant intégré les lois de la thermodynamique. Pour lui, la théorie de l'information se déploie dans le cadre limité d'un schéma mécaniste des théoriciens de la télécommunication, c'est une théorie partielle de l'information. Le problème des théoriciens de la communication est le canal et non la source. La source est inévitablement une pensée humaine. Le schéma mécaniste ignore délibérément les aspects psychologiques et sociologiques de l'avant et l'après canal. Emmanuel Dion rajoute que la théorie de l'information est devenue « *la seule théorie de référence qui permette d'analyser convenablement les problèmes formels de communication* », cette démarche « *conduit à évacuer l'ensemble des problèmes de signification dans la problématique de la transmission des messages* » (Dion, 1997). Il rappelle que les travaux de Shannon ont été publiés en 1948 sous le titre : une théorie mathématique de la communication, et Escarpit insiste sur le fait que Shannon a écrit son article sur le rendement de l'information dans le Bell System Technical Journal. Ce sont donc avant tout des préoccupations d'ordre technique sur le

rendement d'un système de communication qui ont permis le développement d'une théorie mathématique de l'information.

5.2.1 Les concepts fondateurs de la théorie de l'information

Bien que limitée à une approche quantitative et malgré son caractère partiel, la théorie mathématique de l'information a développé une connaissance de certaines propriétés de l'information dans le processus de communication notamment en ce qui concerne les concepts d'entropie et d'incertitude que nous abordons ci-dessous.

La notion d'entropie est issue de la thermodynamique où elle indique l'état de désordre d'un système physique. Elle est croissante lorsque le système évolue vers un autre état. C'est le caractère probabiliste de sa mesure (constante de Boltzmann) qui a été repris par les théoriciens de l'information. Ainsi il devient possible de calculer le potentiel d'information d'une source (H désigne l'entropie) : dans un système composé de s signes équiprobables, un message composé de n signes contient une quantité d'information telle que $H = n \log s$. Mais alors que l'entropie physique est toujours croissante, l'entropie informationnelle est un phénomène négatif. En effet comme le rappelle R. Escarpit le passage d'un désordre indifférencié à un ordre organisé (décrit par les mythes cosmogoniques par exemple), équivaut à une diminution brutale de l'entropie, c'est à dire l'indifférencié ou le désordre, l'imprévisible. Les théoriciens de l'information avanceront cette idée semblable à cette conception théologique d'une « *annulation de l'entropie par l'émission de signes* » (Escarpit, 1991) qui correspond à leur idée de l'information. On parle alors de négentropie informationnelle. Le concept de négentropie sera repris par la biologie qui interprète l'évolution de la vie comme un accroissement de la différenciation et de la spécialisation (c'est à dire un certain ordre). Le mouvement de la vie serait inverse à celui de la matière et correspondrait à une diminution de l'entropie : l'évolution darwinienne serait négentropique.

L'incertitude est un autre concept central dans la théorie de l'information. Il est fortement impliqué dans le mode de calcul logarithmique mesurant l'information en bit. Ainsi il est postulé que la quantité d'information est de 1 quand la réduction d'incertitude est de moitié. « *L'incertitude d'un ensemble est égale au nombre de choix binaires (bits) nécessaires pour désigner un élément unique dans l'ensemble, chaque élément ayant la même probabilité d'être désigné ; et l'information mesure quant à elle l'effet du ou des choix opérés sur la quantité d'incertitude restante. Le gain d'information correspond donc exactement à la réduction d'incertitude* » (Dion, 1997). Dans l'exemple d'un ensemble de huit cubes, il faut opérer successivement 3 choix binaires pour désigner un cube particulier (résultat du premier choix : 4 cubes ; deuxième choix : 2 cubes ; troisième choix : 1 cube). L'incertitude de cet ensemble est de 3 bits. Si une information donnée permet d'éliminer 4 cubes parmi les 8 de l'ensemble, cette information permet de réduire le nombre de sélections binaires. On passe des trois choix binaires initiaux (3 bits) à deux choix, soit 2 bits. L'information fournie a réduit l'incertitude de 3 bits à 2 bits, elle a donc une valeur d'1 bit d'information.

5.2.2 Limites et validité de la théorie de l'information

Information, entropie et incertitude tels que les définit la théorie de l'information n'ont de sens que « *dans un contexte bien précis : celui d'un ensemble fini et probabilisé, caractérisé par un niveau d'incertitude donné* » (Dion, 1997). Il faut bien reconnaître que le domaine de validité de la théorie de l'information ne permet pas d'aborder l'information du point de vue de son sens en terme de contenu et de la réception de ce sens. Tout se passe comme si le message était identique au texte qu'il le constitue et la signification des messages n'est pas prise en considération. Ce point de vue est largement déterminé par les objectifs des théoriciens de la communication, qui restent toujours en dernière analyse la recherche d'un meilleur rendement des différents canaux de communication.

Mais si l'apport décisif de la théorie mathématique de l'information permet de contrôler ce qu'il y a de physique dans la communication, Robert Escarpit remarque que les théoriciens de la communication postulent une « innocence » de la machine. Pourtant, la contrainte du canal préforme le message en évacuant tout ce qui n'est pas conforme à ce canal. Or « *l'originalité de la pensée humaine est dans l'imprévisible. C'est la liberté* » (Escarpit, 1991).

5.2.3 L'information dans les Sciences de l'information-documentation

A l'intérieur des Sciences de l'information et de la communication, une branche de la discipline s'intéresse particulièrement à l'information en tant que contenu cognitif d'une communication. Les chercheurs et les praticiens de l'information-documentation vont nous permettre d'affiner la définition de l'information du point de vue du sens.

Communication, connaissance et information

Communication et information sont indissociablement liés. Robert Escarpit l'avait déjà noté : « *la communication était le transport d'une entité mesurable appelée arbitrairement information. Il est possible maintenant de dire que la communication est un acte et que l'information est son produit* » (Escarpit, 1991). Selon Jean Meyriat, en tant que « *contenu cognitif d'une acte de communication* » (Meyriat, 1981), « *l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas activement reçue* » (Meyriat, 1985). En effet l'usage du terme « information » dans le langage courant peut laisser entendre qu'il s'agit d'un produit fabriqué qui serait transmis unilatéralement. On pourrait alors « fournir » de l'information . C'est oublier que l'activité de l'esprit est nécessaire à la réception de l'information. Il n'y a donc pas d'information en dehors de tout acte de communication. Autrement dit l'information suppose la communication,« *elle ne préexiste pas à l'esprit qui la reçoit* » (Meyriat, 1985). C'est pourquoi l'information ne peut s'identifier à de la connaissance sans se référer à un acte

de communication. L'information est une connaissance communiquée dans la mesure où elle a été reçue comme un élément de connaissance. Jean Meyriat précise que *« l'information n'est pas un acquis, un objet constitué mais une modification de l'état de connaissance de celui qui la reçoit ... pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite »* (Meyriat, 1985). Il faut donner au mot connaissance son acception générale d'acte de l'esprit se rapportant à un objet déterminé : j'ai connaissance de quelque chose. L'information est une connaissance communiquée à un destinataire, elle peut modifier l'état de ses connaissances dans le cas où elle aura été reçue et comprise.

Pour être reçue et comprise par un destinataire, l'information doit présenter un certain intérêt, il est possible de s'intéresser à l'information en fonction de son utilité, ou plus exactement du caractère durable de son utilité.

Typologie de l'information

Définir l'information comme une connaissance communiquée, c'est se situer obligatoirement sur un autre terrain que celui des informaticiens qui traitent de l'information au sens d'une combinaison de signaux vides de sens. Pour les sciences de l'information-documentation, *« le signifié est essentiel : la connaissance communiquée est nécessairement de « quelque chose » . D'où le besoin de qualifier l'information pour indiquer ce qui est connu et donc de distinguer divers types d'information : scientifique ou technique, pratique, événementielle, économique, etc. »* (Meyriat, 1981). Pour Jean Meyriat *« toute information est utile, sans quoi elle demeurerait latente »* (Meyriat, 1981). On peut cependant apprécier différemment l'utilité d'une information, par exemple se distraire, se cultiver, se tenir au courant pour ne pas paraître idiot, etc. Mais Jean Meyriat distingue une utilité de l'information pour l'action, c'est à dire pour agir, physiquement ou intellectuellement et une information qui *« apporte une connaissance dont on avait besoin pour prendre une décision, pour se mettre en mouvement, pour choisir entre des démarches possibles »* (Meyriat, 1981). Cette information peut être immédiate, il s'agit alors d'une information de renseignement.

Mais l'utilité peut être aussi durable dans le cas d'un savoir qui s'enrichit cumulativement de nouvelles connaissances, on peut alors parler d'information scientifique. Cette information utile qu'elle soit momentanée ou durable est précieuse, c'est pourquoi elle est en général inscrite pour être conservée sur un support matériel, le document, qui la préserve de l'oubli.

On retrouve cette classification dans le tableau suivant que donne Jean Meyriat dans un article abordant l'épistémologie du document (Meyriat, 1981)

Genre de l'information		Durée de vie de l'information	
		instantanée	durable ou définitive
Fonction de L'information	être utile explicitement	information de renseignement	information spécialisée (scientifique, technique ...)
	plaire, divertir, enrichir (utilité diffuse)	informations nouvelles	Information, culturelle (acculturante)

Certaines informations utiles vont être particulièrement recherchées. Les professionnels de l'information-documentation vont donc organiser la mise en relation de ces informations avec des utilisateurs potentiels via un système d'information. Il ne s'agit pas toutefois de gérer l'information comme un stock de données mais bien de d'organiser sa transmission dans le cadre d'un acte de communication renouvelé.

Information et système d'information

On retrouve l'importance de l'acte de communication et d'informations nécessaires à l'action dans l'idée de système d'information. « *Le système d'information est un ensemble de moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert de l'ensemble des informations caractérisant une activité* » (Lamizet et Silem, 1997). On pourrait préciser que le système d'information ne « stocke » pas des informations mais des documents dont l'accès organisé permet aux utilisateurs de recevoir l'information. En effet il s'agit bien d'organiser une communication entre un émetteur détenant une connaissance et qui produit un document, et un récepteur qui a besoin d'une information. Ce système d'information primaire est doté d'un système secondaire indexant et classant les documents disponibles pour une activité afin de faciliter la recherche d'information. La communication de l'information ne se limite donc pas à la mise à disposition des documents par la médiation du système d'information ; elle reste en dernière analyse conditionnée à une réception de son sens par l'utilisateur du système d'information. Cette approche de l'information dans le cadre d'un système d'information nous permet de constater que l'information ne peut s'assimiler à un matériau stockable, bien qu'elle soit l'objet d'une gestion, voire d'un management par des professionnels.

Au terme de cette exploration du champs des SIC au sujet de l'information, il nous paraît utile de résumer ici les contours saillants d'une définition de l'information qui pourraient être retenus pour une transposition didactique du concept.

Nous avons vu qu'en tant que contenu d'un processus de communication, l'information permet de réduire l'incertitude d'une situation de communication. En tant que produit cognitif d'un acte de communication, l'information est une connaissance communiquée, qui requiert une réception cognitive de la part de son destinataire pour devenir une connaissance. L'information n'est pas identique à la connaissance, elle n'existe qu'au travers d'un acte de communication. De plus, on distingue une information utile et durable susceptible d'être conservée sur un support et d'être gérée dans le cadre d'un

système d'information qui permet d'activer sa communication pour des personnes en mal d'agir physiquement ou intellectuellement. On retrouve les différents caractères de l'information définis par les SIC dans la définition proposée par le dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'information et de la communication : « *l'information est une donnée pourvue d'un sens qui est reçue dans le processus de communication. L'information est un flux c'est à dire un processus là où la connaissance et le savoir sont assimilés à un stock, à du capital qui résulte de ce flux d'informations* » (Lamizet, Silem, 1997). Cette définition insiste sur le caractère signifiant et non matériel de l'information. Elle précise que la fonction de l'information consiste à alimenter un stock de connaissances chez les individus ou celui d'un savoir collectif institutionnel.

Mais il ne suffit pas de connaître la définition du concept d'information pour l'enseigner effectivement. L'action de l'enseignant est partie prenante d'une relation ternaire entre le professeur, les élèves et le savoir. C'est ce que nous aide à comprendre et à observer la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) que nous présentons ci-dessous.

5.3. La Théorie de l'action conjointe en didactique

Dans sa contribution à une théorie de l'action didactique, Gérard Sensevy donne la définition suivante de l'action didactique : « *ce que les individus font dans des lieux (des institutions où l'on enseigne et où l'on apprend* » (Sensevy, 2007). Ce point de vue descriptif, caractérise l'action didactique comme « *une action conjointe, produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur et les élèves* » (Sensevy, 2007). Bien que la transposition didactique ne soit pas centrale dans la théorie de l'action conjointe en didactique, la TACD est avant tout une théorie actionnelle de la relation didactique, elle propose cependant une grille d'analyse qui permet d'étudier les modalités de la transposition interne du savoir au niveau de la classe.

La TACD considère les interactions didactiques comme des transactions : « *la description est centrée sur les savoirs tels qu'ils sont déployés dans les transactions* »

(Sensevy, 2007) parce qu'il est postulé que ce sont les contenus qui donnent leurs formes aux transactions . Les savoirs sont vus comme des objets transactionnels et la TACD s'applique à déterminer ce que fait chacun des transactants avec ces savoirs.

Les transactions didactiques s'effectuent dans le cadre d'un contrat didactique.

Par contrat didactique il faut comprendre : « *l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportement (spécifiques) de l'élève qui sont attendus du maître* » (Sensevy, 2007). L'action didactique est vue comme une dialectique entre d'une part des répétitions et des habitudes et une nouveauté introduite par l'acquisition d'un savoir. Ainsi le contrat didactique se modifie ou disparaît avec l'avancée des savoirs. Il délimite l'espace des régulations et des interactions entre enseignants et élèves liées aux objets de savoirs mis en jeu dans la situation. Les interactions liées aux objets de savoirs peuvent se décrire dans les termes d'un jeu didactique.

Le modèle du jeu permet d'intégrer à la description de l'action didactique des aspects affectifs (en termes d'investissements) et effectifs (règle du jeu, stratégie). Le jeu didactique est un jeu coopératif dans lequel l'élève doit s'investir et au cours duquel le professeur doit faire preuve de retenue et ne rien dévoiler qui amènerait l'élève à produire des stratégies gagnantes de faible valeur. Il s'agit avant tout d'un jeu de savoir, impliquant l'appropriation effective d'un savoir et l'élève doit mettre en place une stratégie gagnante de son propre mouvement.

Les jeux de savoirs se déroulent dans un environnement physique et cognitif que l'on peut qualifier de milieu didactique. Sensevy distingue deux types de milieu didactique. Il y a d'abord ce qui constitue le contexte cognitif de l'action didactique. Ce contexte est une sorte d'arrière-fonds comprenant tout ce qui a été précédemment enseigné, les références communes, les constantes du contrat pédagogique (l'exercice de la dictée par exemple). Mais le milieu didactique peut être vu aussi comme un système antagoniste au contexte cognitif des élèves. C'est le cas dans les situations adidactiques décrites par Brousseau (Brousseau , 1998) que Sensevy assimile à des jeux de savoirs. Il s'agit donc d'un milieu didactique conçu pour que l'élève produise des stratégies gagnantes de son propre mouvement. Ce milieu se situe entre l'élève et le professeur. Dans ces cas « *ce*

n'est pas grâce à son habileté. de déchiffrement des intentions didactiques du professeur et des indices que celui ci peut semer sur sa route, que l'élève finit par produire une stratégie gagnante. » (Sensevy, 2007).

Si l'image d'un jeu didactique peut nous aider à comprendre l'économie des transactions au niveau général de l'action didactique, les jeux d'apprentissage seront directement repérables dans l'observation d'une séance d'enseignement. Dans la TACD, les jeux d'apprentissages constituent des moments repérables dans le déroulement d'un cours. Leur succession répond à une nécessité d'avancer dans l'apprentissage et par un nouvel enjeu de savoir. Ils sont caractérisés par un quadruplet de descripteurs : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser. Chaque nouveau jeu d'apprentissage est introduit par une phase de définition où l'enseignant transmet les règles constitutives et définitoires du jeu. L'enseignant doit faire en sorte ensuite que les élèves acceptent de jouer le jeu. Dans cet épisode il doit « *veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat* » (Sensevy, 2007). Pendant la durée du jeu l'enseignant pourra alors réguler les comportements des élèves afin qu'ils soient en mesure de produire des stratégies gagnantes. L'enseignant peut enfin fixer les manières de faire et de penser adéquates pour le jeu à l'ensemble de la classe, c'est le processus d'institutionnalisation.

Outre ce quadruplet de descripteurs pour caractériser l'action de l'enseignant dans la classe, la TACD propose une autre catégorie de déterminants qui renseignent sur la manière dont le professeur construit le jeu conjointement avec les élèves.

On retrouve les concepts de chronogenèse et topogenèse déjà présent dans l'approche de la transposition didactique par Y. Chevallard, en tant que descripteurs de l'action conjointe en didactique. Le concept de mésogenèse vient compléter cette catégorie de descripteurs. La description mésogénétique indique la manière dont le professeur modifie le milieu par un énoncé, un objet. La chronogenèse permet d'étudier l'avancée des savoirs sur l'axe du temps sur le modèle d'une progression. La topogenèse cherche à décrire le partage des responsabilité dans les transactions didactiques.

Nous disposons à présent d'une proposition de définition savante du concept d'information, d'un cadre théorique pour l'analyse d'une transposition didactique et d'une situation didactique. Il nous apparaît utile de reformuler ici notre question de recherche avant d'aborder le terrain de l'enquête. Nous nous situons dans le cadre d'un enseignement du concept d'information issu des SIC. Nous nous plaçons au moment de la transposition interne. Lors d'une phase de transposition externe, le savoir savant a subi une préparation didactique qui l'a transformé en savoir à enseigner. Cette transformation du savoir se matérialisera pour nous à travers un texte de savoir sur l'information sur lequel s'appuiera le professeur. Le savoir à enseigner sur l'information tel qu'il apparaîtra dans ce texte de savoir proposera nécessairement une approche du concept d'information dans des dimensions partielles et dans un ordre linéaire de l'exposition des savoirs à enseigner déterminant pour la programmabilité des apprentissages. Cependant les modifications du savoir savant en savoir à enseigner ne sont pas directement notre source de questionnement. Nous nous intéressons plus particulièrement à la nature de la distance finale entre les savoirs savants et les savoirs enseignés dans une analyse ascendante prenant pour base les savoirs effectivement enseignés pour tenter de déterminer à quoi les écarts constatés entre savoirs savants et savoirs enseignés sont ils imputables ? Ces écarts proviennent-ils de l'utilisation d'un texte de savoir trop « déformant » vis à vis du savoir savant ? Sont-ils imputables à la dynamique même de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves vis à vis de leur représentation plus ou moins banalisée de la notion d'information ? Doit-on les rapporter à la complexité même du concept d'information tel que défini par les SIC ?

6. Approche méthodologique

Notre étude a pour objet la transposition interne du concept d'information à travers l'étude d'une pratique effective d'enseignement en vue d'en décrire et comprendre les modalités. Nous faisons l'hypothèse que le concept d'information est particulièrement complexe à enseigner non seulement du fait de la variété de son usage et de ses représentations mais aussi de la complexité de sa définition établie par les SIC. C'est dans l'observation d'une situation didactique effective que nous étudierons le processus en acte d'une transposition didactique interne du concept d'information.

. 6.1 *Choix de la méthode et recueil des données*

Il s'agit d'analyser une séance d'enseignement sur le thème de l'information et d'observer principalement l'action du professeur et des élèves dans un processus d'apprentissage d'un objet de savoir à partir du savoir enseigné. Mais l'action didactique étant définie par Sensevy comme une action conjointe « *produite en général dans la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves* » (Sensevy, 2007), c'est donc sur l'ensemble de ces interactions que portera notre regard.

Nous avons choisi d'étudier une séance d'enseignement sur le thème de l'information, préparée collectivement au sein du GAP documentation. La construction collective de séances d'enseignements sur des concepts définis par les SIC, est l'une des activités régulière du GAP documentation. Elle a pour but de vérifier le caractère transposable de ces notions dans la préparation des séances qui seront effectivement testées et remaniées. Ce travail collectif permet d'améliorer par les échanges entre les

professeurs-documentalistes documentalistes, les chercheurs en sciences de l'éducation et les Sciences de l'information et de la communication, la maîtrise des enjeux de savoirs au sein de la documentation en tant que discipline scolaire. Le GAP constitue donc un espace privilégié où les pratiques d'enseignement des documentalistes se confrontent aux réalités de la recherche en éducation et dans les SIC. Il permet aux chercheurs comme aux professeurs-documentalistes de travailler en confiance sans que l'idée de la transposition didactique apparaisse comme « *une violence faite à l'acte d'enseigner* » (Chevallard, 1991). En sensibilisant les enseignants aux enjeux de savoirs et en questionnant le caractère opératoire des modèles des didacticiens, le Gap documentation est un dispositif d'ingénierie coopérative au sens que lui donne Sensevy (Sensevy, 2007).

En référence à la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) nous nous attacherons donc à identifier les différents jeux d'apprentissages observables dans le déroulement de la séance. Nous utiliserons un certain nombre de descripteurs, que nous avons présentés dans la partie théorique, permettant de caractériser l'action de l'enseignant autour des enjeux de savoirs dans la situation didactique : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser.

Nous aurons également recours au triplet des genèses défini dans la partie théorique pour repérer l'avancée des savoirs dans la durée (chronogénèse), la responsabilité de cette avancée des savoirs (topogénèse) et évaluer la part du milieu dans cette avancée des savoirs (mésogénèse).

Ainsi si nous récapitulons la grille d'analyse retenue, les descripteurs de l'action du professeur seront :

Définir : ce que fait le professeur pour que les élèves sachent à quel jeu ils doivent jouer

Dévoluer : ce que fait le professeur pour que les élèves prennent la responsabilité du travail proposé

Réguler : ce que fait le professeur pour guider les élèves vers une stratégie gagnante

Institutionnaliser : ce que fait le professeur pour légitimer et valider une assertion ou un comportement attendu

L'intégralité du discours de l'enseignant sera caractérisé à l'aide de ces quatre descripteurs. La succession de ces différents types de discours permettra de proposer un découpage de la séance en plusieurs jeux d'apprentissage. Chaque jeu d'apprentissage comprenant une phase de définition, des actions de dévolution et de régulation et se terminera en principe par un moment d'institutionnalisation des savoirs enseignés.

Présentons maintenant nos descripteurs de l'action conjointe :

Mésogenèse : évolution du milieu en tant que système d'objets matériels, symbolique, langagiers. Identification et évolution des éléments du milieu didactique.

Chronogenèse : évolution temporelle des savoirs dans la séance : succession des thèmes ; arrêt, accélération, ralentissement ; niveau de formulation (langage scientifique ou langage courant)

Topogenèse : évolution de la répartition des responsabilités dans l'avancée des savoirs : professeur, élève, mixte.

Les recueil des données s'est fait dans le cadre des activités du GAP documentation autour de la préparation d'une séance sur la notion d'information. La séance réalisée a fait l'objet d'une captation vidéo qui a donné lieu à une retranscription textuelle au cœur de notre corpus de données.

Concernant la préparation de la séance, nous rappelons que cette séance sur le concept d'information a été collectivement construite au sein du GAP documentation. Un professeur-documentaliste membre du groupe a testé cette séance avec une classe de première de baccalauréat professionnel option laboratoire. L'enseignant volontaire est titulaire d'un master en Science de l'information et de la communication. On peut considérer cet enseignant comme étant suffisamment expert sur les savoirs disciplinaires en information-documentation et relativement intéressé par les questions didactiques, ainsi qu'en témoigne sa présence au sein du GAP documentation. Il a participé à la construction de la séance en s'attachant particulièrement à la faisabilité

des tâches demandées aux élèves ainsi qu'à leur pertinence vis à vis d'une progressivité de l'avancée des savoirs sur la notion d'information prévue dans la séance.

L'objectif de la séance préparée est l'apprentissage du concept d'information sur la base d'une définition construite par les Sciences de l'information et de la communication. Elle propose d'accompagner les élèves dans une construction progressive et par étape de la notion. Les élèves suivent donc cet enseignement dans le module d'enseignement général regroupant les disciplines du français, de l'enseignement socio-culturel et la documentation. La séance intervient tardivement dans l'année alors qu'un travail reposant sur la collecte et le traitement d'informations est bien avancée. La séance est présentée par l'enseignant comme une occasion de revenir sur une notion brièvement présentée et dont l'usage a déjà été mis en pratique dans les travaux demandés aux élèves.

La séance a été entièrement filmée et nous est parvenue sous la forme de trois fichiers vidéo pour une durée totale d'une heure et demie. Ces fichiers vidéo ont été retranscrits à l'aide du logiciel **Transana**. Ce logiciel utilisé par les chercheurs permet d'analyser des données audio ou vidéo. Il facilite la transcription des échanges verbaux et non verbaux. Transana permet aussi d'identifier et d'extraire des clips particulièrement intéressants et d'indexer des mots-clés à certains passages afin de les mettre en rapport les uns avec les autres. La quasi intégralité des propos tenus par l'enseignant et les élèves au cours de la séance ont été restitués. Des commentaires relatifs à des comportements de l'enseignant et des élèves permettant d'éclairer la situation ont été introduits dans la retranscription générale de la séance.

Nous disposons par ailleurs, des documents distribués aux élèves, des éléments ayant été rétro-projetés au tableau ainsi que des documents spécifiques à l'enseignant pour faire son cours. Divers documents issus du GAP documentation concernant la préparation de la séance sont aussi à notre disposition : un texte de savoir sur l'information établi collectivement sur la base d'une recension des définitions savantes de l'information dans le champs des Sciences de l'information et de la communication , ainsi que plusieurs brouillons préparatoires de la séance observée.

6.2. Présentation de la séance filmée

L'objectif de la séance est donc d'approcher avec les élèves une définition scientifique de l'information issue des SIC. Cette définition est extraite d'un texte de savoir établi au sein du GAP documentation :

« L'information est une connaissance, c'est à dire un contenu chargé de sens, qui est communiquée ou qui peut l'être (situation de communication) et qui pour cela est inscrite sur un support : le document. L'information peut être éphémère ou durable (genre et fonctions de l'information), si elle est éphémère, elle a un souvent un caractère d'utilité immédiate, elle permet d'agir, de se distraire ou de prendre une décision (information de renseignement, information médiatique). Si elle est durable, elle peut permettre d'accroître ses propres connaissances, c'est une information spécialisée (information scientifique et technique, information professionnelle), elle permet d'apprendre, d'agir dans une situation professionnelle, de devenir expert, de se cultiver... Dans tous les cas il n'y a pas d'information en soi (information dormante), ce qui est important c'est celui qui cherche l'information (recherche d'information, activation, besoin d'information), qui l'interprète, qui se l'approprie et qui l'intègre à ses propres connaissances. L'utilité de l'information la rend indispensable et impose sa conservation, d'où son lien étroit avec le document et la mémoire documentaire, le système d'information. En effet, pour être mise à disposition l'information est traitée (résumée, indexée, décrite par mots clés...), organisée (dans des banques de données, dans des systèmes d'information...), il est donc important de savoir quel type d'information est nécessaire en fonction du contexte de production et d'utilisation et de savoir comment elle est traitée et organisée pour la retrouver efficacement. »

Ce texte de savoir, établi au sein du GAP sur la base d'une définition scientifique et exhaustive de l'information, est pensé comme un vadémécum épistémologique à destination des enseignants désirant aborder le sujet de l'information en classe. Il est en effet trop complexe pour être utilisé tel quel avec les élèves. Ce texte a donc un statut

d'objet de savoir à enseigner et en tant que tel il doit servir de référence à l'enseignant qui peut préciser son apprêt didactique en fonction de la programmabilité des enseignements et du niveau des élèves. Dans le cas présent les documentalistes du GAP ayant préparé la séance ont retenu comme pertinents pour la classe concernée les éléments du texte de savoir suivant : *«l'information est toujours inscrite dans un processus de communication ; il s'agit d'une connaissance communiquée dotée d'un sens pour celui qui la reçoit ; la documentation s'intéresse principalement à une information utile et durable»*. C'est ce découpage qui transparaît a priori dans le scénario de la séance : il s'agira dans un premier temps d'inscrire l'information dans un processus de communication au moyen d'un premier exercice permettant de repérer le circuit de l'information dans diverses situations de communication. Puis de faire comprendre dans un second temps qu'une information est porteuse de sens (connaissance communiquée) et qu'elle se distingue en cela d'une simple transmission d'un signal ou d'une quantité physique. Il est prévu d'animer dans cette deuxième partie un débat autour de trois situations problèmes questionnant une première définition de l'information incomplète. Enfin, dans un dernier temps il s'agit de délimiter avec les élèves le domaine de l'information qui intéresse particulièrement la documentation.

Les consignes de travail et tâches proposées aux élèves relevées dans le document de travail distribué aux élèves se répartissent de la façon suivante :

Etape 1

Exercice 1.1 : Individuellement ou par groupe de 2 : à travers les 16 situations de communication proposées ci-dessous, remplissez le tableau de la page 2 : Déterminez qui est l'émetteur de l'information, par quel canal elle est transmise et quel est le récepteur.

Liste des 16 situations de communication :

- 1) Dans une rue un passant indique à Pierre où se trouve le cinéma le plus proche.
- 2) Pierre reçoit une carte postale de Sabrina

- 3) Sabrina lit un roman emprunté à la bibliothèque
- 4) Le père de Sabrina écoute les actualités sur son auto-radio pour éviter les bouchons
- 5) La petite sœur de Pierre regarde les publicités à la télévision du salon
- 6) Le grand père de Pierre regarde une émission de variétés à la télévision
- 7) Le grand frère de Pierre regarde une vidéo humoristique sur you tube
- 8) Pierre regarde un film dans une salle de Cinéma
- 9) Sabrina consulte un forum sur le web pour trouver des conseils de mécanique
- 10) Pierre lit un magazine de sport
- 11) Pierre consulte un article de Wikipédia
- 12) La mère de Pierre regarde le journal télévisé sur le téléviseur du salon en attendant l'arrivée de ses invités
- 13) Le professeur fait un cours aux élèves
- 14) Pierre consulte la page Facebook de Sabrina
- 15) Pierre envoie un SMS à Sabrina pour la prévenir qu'il sera en retard au cinéma
- 16) Sabrina envoie un e-mail à Pierre pour le remercier de la soirée au cinéma

Exercice 1.2 : en classe entière : complétez la 5^e colonne du tableau de la page 2 (*il s'agit de caractériser l'information transmise en proposant des termes descripteurs*)

Étape 2 : Vérification de la définition

Que pouvez-vous dire de l'information contenue dans ces documents ? (*le document de travail présente trois diapositives reproduisant des documents ainsi qu'un cadre de texte à remplir par les élèves*)

Étape 3 : L'information en cours de documentation

Remplissez le tableau avec les numéros correspondant aux genres d'informations rencontrés dans le tableau page 2.

Genre de l'information		Durée de vie de l'information	
		instantanée	durable ou définit
Fonction de L'information	être utile		
	Plaire, divertir, enrichir		

La séance prévue pour une durée d'une heure s'est déroulée pendant une heure trente. La première partie s'est révélée très longue à corriger au cas par cas. La troisième partie a duré en raison de nombreux échanges entre les élèves et l'enseignant durant la phase de correction. De nombreuses situations de communications ont donné lieu à une argumentation vive, certains désaccords n'ont pas été surmontés malgré la validation de l'enseignant.

• 6.3 Analyse a priori de la séance

Cette analyse repose sur le document distribué aux élèves et une approche scientifique du concept d'information telle qu'elle a été formalisé dans le texte de savoir. Elle doit permettre de déterminer en quoi certains points observés de la séance seront tributaires du dispositif didactique tel qu'il a été conçu par l'enseignant. A partir d'une situation didactique dont on aura pu établir par avance les actions qu'elle autorise ainsi que les actions qu'elle ne permet pas de réaliser, il sera alors possible d'évaluer la dynamique propre des interactions de l'enseignant et des élèves sur le déroulement de la séance. Il s'agit donc, de déterminer avant tout la pertinence de l'activité proposée au élèves par rapport à l'objectif affiché de la séance.

La séance telle qu'elle est construite suppose que l'élève soit en capacité de faire le lien entre toutes les activités proposées autour de la construction d'une définition de l'information. La longueur et la variété du premier exercice sont sensées familiariser les élèves avec les éléments classiques d'un schéma de communication, c'est à dire les notion d'émetteur, de canal et de destinataire de l'information. Les élèves doivent se repérer dans un schéma de communication proposant des situations de communication interpersonnelle, des communications de groupe ou de masse. Les situations proposées s'appuient en grande partie sur des pratiques communicationnelles de la vie quotidienne et ont pour but de situer l'information dans le processus de communication ce qui vise à répondre à la première partie du texte de savoir.

L'activité proposée à l'étape 2 consiste à susciter un débat autour de trois situations de communication insatisfaisantes au niveau de la réception de l'information. La première diapositive présente le code html d'une page web, la deuxième diapositive propose l'extrait d'un mode d'emploi en finnois et la dernière diapositive un texte scientifique sensé être inaccessible à des élèves de première professionnelle. Dans cette partie on peut noter que les problèmes de réception de l'information sont compris par les concepteurs de la séance, comme des difficultés à établir le sens du contenu de la communication indépendamment de la question du brouillage du canal de diffusion. Ce choix paraît conforme aux objectifs de la séance et au texte de savoir présentant

l'information comme un contenu doté de sens. On peut cependant s'interroger sur le fait que la question du bruit ou du brouillage du canal de diffusion puisse émerger dans le débat. Cette question risque d'autant plus d'être évoquée en raison de la faible lisibilité des documents reproduits. Dans ce cas une confusion entre une mauvaise réception matérielle de l'information imputable à l'appareillage de la communication et le concept de réception de l'information en tant que connaissance communiquée est possible. Sur le même registre la troisième diapositive présentant un texte lisible mais peu compréhensible en raison de la difficulté d'accès au contenu peut gêner l'avancée des savoirs sur le concept d'information sur une simple question d'échelle du message à assimiler. Ainsi les élèves seront en mesure de déchiffrer le code linguistique, de comprendre quelques mots mais pas l'intégralité du message. C'est ici que doit faire sens l'expression « connaissance communiquée » comprise dans la définition de l'information. Mais il est probable que les élèves retirent tout de même quelques informations du texte proposé.

Le milieu didactique tel qu'il est envisagé ici autour de situations de communication problématiques issues de la vie quotidienne, autorise sans aucun doute une approche concrète du concept d'information. Il ne permet pas d'en approcher la dimension théorique sans le recours à une institutionnalisation du savoir par l'enseignant qui devra veiller en permanence à faire le lien entre l'information dans les situations concrètes et l'information en général d'une part, et entre les différentes parties de la définition générale et scientifique de l'information en construction d'autre part. De ce point de vue le contrat didactique fonctionnant sur le mode des questions / réponses en rapport avec les situations de communication, peut se trouver en décalage avec un contrat didactique demandant de travailler à l'établissement d'une définition valide du concept d'information. Ce dernier relève plus d'une intention implicite de l'enseignant et ne fait pas l'objet d'une proposition claire en terme de tâches dévolues aux élèves. En résumé il ne sera pas demandé aux élèves de travailler activement à l'établissement d'une définition de l'information.

La troisième activité propose aux élèves de classer l'information selon son genre à partir des exemples de situations proposés. Les descripteurs proposés : instantanée, durable, divertissement, utilité sont sensés s'appliquer au contenu de la communication et non aux situations proposées. Mais les situations de communication peuvent aussi se caractériser par ces mêmes descripteurs : elles peuvent en effet être instantanées, répondre à un besoin d'information utile ou futile, etc. L'exercice porte sur une caractérisation de l'information elle-même, et les élèves pourraient appliquer facilement les descripteurs de l'information aux situations de communication en pensant qualifier l'information. D'une façon générale la mise en scène de l'information à travers différentes situations de communication nous paraît susceptible d'engendrer constamment une confusion ou un glissement sémantique dans les discours entre la notion d'information et les situations de communication. On pourrait ainsi, par exemple, conclure au caractère éphémère d'une information parce qu'elle serait transmise lors d'un acte de communication très court, alors que c'est le contenu même de la transmission qui doit être apprécié en fonction du critère de la durabilité de l'information.

. 6.4 Synopsis de la séance

Le découpage proposé de la séance repose sur l'identification de différents jeux d'apprentissages successifs. Ils se traduisent par une activité particulière que doivent produire les élèves pour mettre en œuvre une stratégie gagnante. Le découpage s'appuie en grande partie sur l'identification d'enjeux de savoirs ponctués par un cycle complet d'interventions de l'enseignant : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser.

Chronologie	Descriptif des jeux de la séance
2' 13	<p>J1 Prendre en considération une première définition de l'information et une définition sommaire du schéma de communication</p> <p><i>P. donne une première définition de l'information et décrit une situation de communication à l'aide d'un exemple, d'une question et des réponses des élèves</i></p>
20' 34	<p>J2 Proposer des descripteurs adaptés pour les différentes situations de communication décrites</p> <p><i>Pour chaque situation, répondre à la question : qui est l'émetteur de l'information ? Qui est le destinataire de l'information ? Quel est le canal de diffusion de l'information diffusé ?</i></p>

32' 53	<p>J3 Énoncer et argumenter son choix de descripteurs devant la classe</p> <p><i>P. interroge individuellement les élèves pour chacune des situations de communication proposées.</i></p>
46' 43	<p>J4 Proposer des descripteurs pour qualifier le genre de l'information transmise dans chaque situation de communication proposée</p> <p><i>P. pose des questions afin de faire émerger les descripteurs : renseignement, divertissement, connaissance, actualité. Par la suite les élèves feront leur choix parmi cette liste restreinte, les débats seront vifs à de nombreuses reprises et P. devra accepter plusieurs descripteurs pour décrire une même information.</i></p>
54'	<p>J 5 Compléter la définition de l'information de départ en relevant l'impossibilité de comprendre l'information contenue dans chacune dans chacune des trois diapositives présentées.</p>

	<p><i>Les élèves essaient de deviner le thème de la page en code html, et quelle est la langue du deuxième document. P. donne la suite de la définition.</i></p>
1" 15	<p>J-6 Proposer des descripteurs adaptés au genre de l'information transmise dans les situations de communication proposées</p> <p><i>P. demande de répartir les descripteurs du genre de l'information trouvés lors du J4 dans un nouveau tableau en fonction d'un critère de durée et d'utilité. Les élèves sont souvent en désaccord entre eux et avec P. P. admet plusieurs réponses possibles pour certaines situations de communication imprécises.</i></p>
1" 19	<p>J-7 Retenir une définition de l'information valable la documentation</p> <p><i>P. revient sur les différentes étapes de la séance en synthétisant les résultats des activités et donne la définition complète et définitive de l'information. Les élèves la prennent en note.</i></p>

6.5 Analyse des résultats

La séance se caractérise par de nombreuses interactions orales entre le professeur et les élèves et entre les élèves. On compte environ dix minutes de travail personnel pour les élèves et les activités proposées sont le support d'un débat argumenté. Les élèves jouent le jeu et s'investissent dans la situation didactique. Les éléments du contrat didactique sont bien posés : il s'agit de trouver la bonne réponse et de défendre son point de vue. Mais les élèves jouent-ils vraiment un jeu de savoir ? L'enseignant est parfois hésitant dans son institutionnalisation comme nous allons le montrer.

6.5.1 Lecture des jeux 1 et 3

[J1 Prendre en considération une première définition de l'information et une définition sommaire du schéma de communication]

[J3 Énoncer et argumenter son choix de descripteurs devant la classe]

La notion d'information est abordée en premier lieu par le professeur comme un contenu d'un processus de communication : 3. (troisième tour de parole) P (Professeur) : *la première étape de la définition d'une information, c'est un contenu .. le contenu d'un processus de communication.* Auparavant la notion aura été introduite par l'enseignant dans un langage plus familier : 3. P : *une information c'est un mot que vous utilisez dans votre langage courant de tous les jours on écoute des informations ou alors vous avez besoin d'informations sur ou alors on diffuse des informations.* Dans cette première phase de la séance l'enseignant propose aux élèves de repérer les différents éléments d'un processus de communication dans plusieurs situations de communication. Le processus de communication n'est pas défini en tant que tel, mais abordé par l'enseignant à travers un exemple : 3. P : *c'est à dire qu'il y a deux personnes, qu'il y a entre deux personnes ... on échange et donc là on est dans la situation de base on échange des informations, et là on est en cours je vous donne des informations, d'accord ? Donc pour être transmise une information elle a besoin ... d'un émetteur là c'est moi, d'un canal de transmission là ça va être quoi ?* Par la suite la notion de processus de communication ne sera évoquée qu'au travers de ces différents éléments à savoir : l'émetteur, le canal de diffusion et le destinataire. P. n'emploiera plus l'expression « processus de communication » pendant toute la durée de la séance alors qu'il parlera à quatre reprises de « situation de communication ». Les situations de communication ne sont ni définies ni distinguées du processus de communication, elles constituent pour l'enseignant une série d'exemples dans lesquels les élèves doivent relever les éléments d'un « processus de communication ». Les élèves n'emploieront jamais aucune de ces expressions, mais ils feront fréquemment usages des expressions : émetteur, canal de diffusion et destinataire. On peut noter que « émetteur de l'information » et « destinataire de l'information » qui sont les descripteurs les plus

précis d'abord employés par l'enseignant ne seront utilisés qu'à de faibles reprises par les élèves : 125. E (élève) : donc alors dans l'émetteur de l'information c'est un journaliste 131. E : ben euh l'émetteur de l'information c'est le présentateur. 133. E : ben non, l'émetteur de l'information, ben c'est les internautes plutôt. 127. E : Le canal de diffusion c'est l'édition et dans le destinataire de l'information c'est Pierre. 139. E : puis euh le destinataire de l'information ben c'est Pierre. Alors que les termes « émetteur », « canal » et « destinataire » sont fréquemment employés dans les réponses des élèves et le discours de l'enseignant. Hormis la réponse concernant la première situation de communication, les élèves semblent d'abord avoir du mal à repérer l'émetteur de l'information dans les situations présentées. Cette difficulté est observée par l'enseignant : 23. P : euh, d'après ce que j'ai pu voir c'est plus l'émetteur qui de temps en temps peut poser problème.... Ainsi les élèves interrogés ne vont pas repérer l'émetteur pour les situations de communication 2, 3 et 4 (la carte postale, le roman, la radio). Pour la situation 2 la formulation de la situation sous une forme passive (Pierre reçoit une carte postale de Sabrina) peut rendre compte d'une légère difficulté à repérer un émetteur à l'origine de l'action de communication. L'élève confond lecteur et émetteur dans la situation 3. Enfin c'est le mot même « émetteur » qui porte à confusion dans le cas de la radio-diffusion pour la situation 4. Les choses semblent se compliquer pour les situations suivantes : l'émission de variété et le post d'une vidéo sur you tube. Dans les deux cas plusieurs candidats sont possibles pour le statut d'émetteur : le programmeur de la chaîne, le producteur de l'émission, le présentateur pour l'émission TV et l'auteur de la vidéo ou la personne qui l'a posté sur le site pour le second cas. On assiste, en fait à un conflit entre la notion d'auteur de l'information et la notion d'émetteur du message. Les deux ne coïncident pas forcément. Les élèves et l'enseignant doivent faire un choix : l'enseignant valide les deux : 76. P : alors là on est plus sur... si on parle... c'est plus un animateur, animateur ou alors le producteur de l'émission, d'accord ? animateur / producteur je vais mettre les deux, ensuite canal de diffusion ? Ceci semble constituer une modification dans la règle du jeu : il peut y avoir plusieurs émetteurs et un émetteur peut ne pas être l'auteur de l'information, mais celui qui prend l'initiative de communiquer une information :

82. P : oui la 7 ! à qui j'ai pas entendu, Romain ?

83. E : alors là j'ai dit euh des comédiens

84. P : oui, ils sont à l'origine de faire la vidéo humoristique mais ça peut ...une vidéo humoristique c'est pas forcément des comédiens, sur Youtube vous savez bien qu'on trouve aussi de tout, mais qu'est ce qui fait que tu peux regarder la vidéo sur Youtube ? qu'est ce qui fait qu'il y quelqu'un qui a fait quelque chose qui fait que tu peux la regarder ?

85. E : ben ça été publié ça été transmis

86. P : oui ,celui qui a posté la vidéo, hein, on peut considérer que c'est lui qui est à l'origine de l'information, s'il ne l'a pas posté sur Youtube, on ne peut pas la regarder

87. E : ben oui

88. P : d'accord ? donc le posteur, le publieur, celui qui a posté, celui qui a publié

Le même type de confusion entre émetteur d'un message et auteur d'une information va se retrouver dans les situations suivantes : la projection cinématographique, le forum sur internet, le magazine de sport. L'expérience aidant, les réponses sur les situations restantes seront moins problématiques pour les élèves. On peut considérer à ce niveau que la connaissance de la notion d'émetteur a progressé au cours de l'épisode, même s'il s'agit d'une connaissance pratique concernant l'usage du mot. L'absence d'une formulation scientifique de la notion d'émetteur limite son approche à une appréhension intuitive mêlant la notion d'émetteur de message et la notion d'auteur.

Nous pouvons relever aussi le même type d'imprécision concernant la notion de destinataire. La notion de destinataire de l'information n'est pas formulée scientifiquement. On peut relever aussi une faible caractérisation de cette notion dans les réponses se référant aux différentes situations de communication. En effet à de nombreuses reprises les élèves et l'enseignant désignent le destinataire de l'information comme l'élément récepteur d'un processus de communication personnel alors que la situation implique une communication de groupe, voire de masse. Ainsi c'est Sabrina

qui est désignée comme destinataire dans le cas du roman et non l'ensemble des lecteurs ; le père de Pierre apparaît comme l'unique destinataire de l'émission radio ; la petite sœur de Pierre comme l'unique destinataire des publicités télévisées, ... la même réponse d'un destinataire unique sera donné dans le cas de la projection cinématographique et de l'émission de variété. La seule réponse proposant un destinataire collectif concerne la situation 13 : Le professeur fait un cours aux élèves. Notons au passage qu'il s'agit de la seule situation qui est formulée de manière totalement impersonnelle : Le professeur fait un cours aux élèves.

Le milieu didactique proposé jusqu'ici n'a pas permis de faire avancer le savoir sur le concept d'information. Il a permis tout au plus d'aborder les éléments d'un processus de communication dans une version assez éloigné du langage des SIC. D'autre part si l'idée était de repérer l'information dans une situation de communication, les exercices ont peu porté sur le contenu de la communication mais plutôt sur la situation de communication.

Apports de l'analyse par le triplet des genres

La séquence analysée montre que les élèves approchent progressivement et intuitivement les notions d'émetteur, de canal de diffusion et de destinataire sans aborder directement le contenu de la communication c'est à dire l'information. Ces notions n'ont pas fait l'objet d'une formulation scientifique par l'enseignant et n'ont donc pas été reprises et comprises dans leur dimension théorique. Les élèves et l'enseignant ont fait avancer une dimension pratique de l'usage de terme afférents à un schéma de communication classique (émetteur, canal, destinataire) exprimées dans un langage plutôt familier. Certaines ambiguïtés sémantiques n'ont pas été levées : confusion entre émetteur et auteur de l'information, non distinction entre communication personnelle et communication de groupe et de masse (ce qui permettrait d'éclairer la notion d'information-actualité et d'information-enseignement par la suite). Enfin, la relative stabilité des réponses aux situations concernant le canal de diffusion tient au fait que les élèves devaient faire leur choix dans une liste fermées de descripteurs fortement

différenciés : face à face, messagerie postale, édition, radiodiffusion, télédiffusion, internet, projection cinématographique, messagerie téléphonique. D'autre part la formulation très personnalisée des situations de communication ont largement induit les réponses concernant les destinataires de l'information.

Éléments d'analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves

l'enseignant présente clairement l'objectif dès le début de la séance :

3. P : on a jamais pris le temps de définir ce que c'était qu'une information d'accord donc c'est ce qu'on va faire pendant l'heure qui vient (...), là on va essayer de voir ce que c'est qu'une information en général et particulièrement en documentation d'accord ?

Il présente ensuite globalement « les règles du jeu » :

9. P : (...) Donc là je vous ai donné 16 situations de communication, d'accord ? Vous les avez sur votre écran et vous les avez aussi sur votre TD, et ce que je vais vous demander, sur le tableau qui est en page deux du TD, c'est pour les 16 situations trouver qui est l'émetteur de l'information, quel est le canal de diffusion, donc je vous ai mis les propositions vous choisissez le canal de diffusion parmi les propositions qui sont là c'est à dire est ce qu'on est dans du face-à-face, la messagerie postale, une édition, radio-diffusion, télédiffusion, internet projection cinématographique, messagerie téléphonique et le destinataire de l'information, en lisant les situations, vous notez qui ... qui fait quoi dans cette situation de communication, situation d'échange

13. P : voila (0:03:32.3) situation1 qui est l'émetteur de l'information qui donne l'information ? par quel biais ? de quelle façon ? tu regardes dans les propositions qui sont là et qui reçoit l'information ?

L'enseignant propose ensuite aux élèves de travailler seul ou en binôme pendant une dizaine de minutes à remplir le tableau qu'il a distribué à chaque élève. Pour aider les élèves à amorcer le travail et les guider dans une bonne stratégie de réponse, l'enseignant propose d'analyser « ensemble » la première situation, les élèves refusent,

ils semblent avoir compris ce que l'enseignant attends d'eux. Un quart d'heure plus tard, lors de la phase de correction l'enseignant laisse la classe répondre de façon collective aux deux premiers exercices puis désigne un élève en particulier pour répondre aux questions suivantes. Désormais chaque élève est mis en situation d'avoir à justifier sa réponse devant la classe qui peut réagir à ses propositions. L'enseignant va mettre en œuvre plusieurs techniques de régulation pour amener les élèves interrogés à produire de « bonnes » réponses. En cas de mauvaise réponse, l'enseignant reformulera la situation d'une façon plus explicite : 35. *P : Pierre reçoit une carte postale de Sabrina ! qui envoie la carte postale ?* (pour la situation n° 2 : Pierre reçoit une carte postale de Sabrina). Cette technique ne sera utilisée qu'une fois ainsi que la répétition de la mauvaise réponse de l'élève sur un ton dubitatif : 48. *P : émetteur c'est Sabrina ?* L'enseignant préfère généralement relancer l'élève produisant une mauvaise réponse en relevant l'erreur tout en aiguillant l'élève vers la réponse attendue : 58. *P : l'émetteur ? la radio c'est plutôt le canal de diffusion, d'accord ? donc on est en radiodiffusion, mais qui, à la radio, donne les informations ?*

L'enseignant procède à la validation des réponses au cas par cas en usant de courtes expressions : « OK », « très bien », « d'accord ». Sauf les cas problématiques sus-cités (émission de radio, émission télévisée, cinéma, sites internet) qui donnent lieu à quelques justifications en langage quotidien, toutefois les validations ne sont pas explicitées. On note un défaut d'institutionnalisation à la fin de l'exercice qui permettrait de revenir dans une formulation plus scientifique sur les notions de processus de communication, situation de communication, émetteur de l'information, canal de diffusion et destinataire de l'information, et pour finir définir l'information comme contenu d'un processus de communication.

Au final la séquence des jeux 1 et 3 reste marquée par un faible enjeu en terme de savoir, les notions travaillées ne semblent pas avoir été transmises dans un langage savant.

On peut y voir une difficulté de l'enseignant dans la maîtrise de ces notions au niveau scientifique. C'est ce qu'indique vraisemblablement la faiblesse des phases

d'institutionnalisation. Malgré une bonne régulation et une bonne dévolution, la situation proposée est un travail pratique qui ne donne pas lieu à une généralisation et à une validation scientifique des notions travaillées qui restent approximatives faute d'avoir reçu une validation scientifique. P. et E. restent dans le domaine de l'approximation. Mais il est possible de nuancer fortement ce constat si l'on considère que cette séquence n'est qu'une première étape destinée à inscrire l'information dans un schéma de communication, elle ne constitue donc pas l'objectif même de la séance qui reste la notion d'information ; elle fonctionne donc comme un élément de contexte qui peut supporter l'approximation puisque c'est le concept d'information qui reste l'objet de l'enseignement. Or cette notion d'information a été singulièrement absente au cours de cette première étape.

6.5.2 Analyse du jeu n° 4

[J4 Proposer des descripteurs pour qualifier le genre de l'information transmise dans chaque situation de communication proposée]

L'information n'était pas présente dans les jeux d'apprentissage précédents en tant que telle, elle refait surface à travers un exercice de caractérisation qui revient sur les situations de communication déjà travaillées :

183. P : Dans la cinquième colonne le titre genre de l'information (P. écrit genre de l'information au tableau) et on va essayer de se dire sur les informations qui sont échangées dans les différentes situations, qu'on a vues, quels types d'informations, quel genres d'informations, sont échangées dans ces situations là, d'accord~? Romain c'est bon je peux passer à la diapo suivante~? Alors, quand Pierre demande son chemin à un passant~? Qu'est ce qu'il veut avoir comme ... (0:34:29.9)

Dans cette phase de définition, l'enseignant met l'accent sur la nouvelle règle de jeu que les élèves vont devoir appliquer : il s'agit de remplir la cinquième colonne du tableau (genre de l'information) pour chaque situation de communication. Mais les élèves ne disposent d'aucune information leur permettant d'exprimer des réponses pertinentes, si ce n'est l'exemple déjà affiché pour la première situation (dans cet exemple

l'information est un renseignement). Il manque une définition précise des catégories de l'information que l'enseignant n'a pas jugé utile d'apporter ici dans une phase d'institutionnalisation. Nous retrouvons la même difficulté rencontrée dans le jeu n°3, qui consiste à essayer de faire émerger des formulations adéquates à une situation de communication sans donner au préalable une définition scientifique des notions visées par l'apprentissage. Ce choix d'un jeu inductif à partir des situations de communication pour aboutir à une formulation savante du savoir est possible à condition qu'une phase d'institutionnalisation du savoir vienne clôturer la séquence en reprenant les éléments du travail conjoint des élèves et de l'enseignant. Dans un premier temps l'expression « genre de l'information » n'est donc pas définie autrement que par une autre expression : « type d'information ». Cet emploi d'une double terminologie pour une même notion sensée éclairer le sens même de la notion est aussi une source potentielle de confusion dans l'esprit des élèves. Mais la régulation de l'enseignant va permettre aux élèves de pouvoir participer activement à ce nouveau jeu. L'enseignant va dans un premier temps guider les réponses des élèves vers quatre grandes catégories d'information : l'information de renseignement, l'information de divertissement, l'information-connaissance, l'information-actualité. Par un habile jeu de corrections successives sur les premières réponses des élèves, l'enseignant va créer un socle de réponses valides dans lequel les élèves suivants pourront sélectionner leurs réponses : divertissement ou loisir, actualité, renseignement. On constate ici aussi un écart significatif entre les formulations scientifiques très peu employées par l'enseignant et les formulations en langage quotidien qu'il va valider au fur et à mesure de la correction. Bien que l'information commerciale et l'information en tant qu'érudition soient sous représentées dans les situations de communications proposées, l'enseignant parviendra à faire formuler ces deux expressions par les élèves. Plusieurs situations vont faire débat sur le genre de l'information qu'elles impliquent et les élèves vont défendre âprement leur point de vue :

222. *P : quand le journaliste, quand Pierre, le père de pierre écoute la radio dans sa voiture*

223. *E : divertissement*

224. P : non, alors si on essaie de reprendre avec le modèle~?
225. E : non c'est renseignement !
226. P : quand on écoute des informations pour savoir si il va y avoir des bouchons, c'est quoi ?
227. E : l'actualité
228. P : l'actualité, très bien Alexandra !
229. E : logique
230. E : ben c'est un renseignement aussi parce que c'est pour savoir pour le bouchon là
231. P : oui (l'élève reprend son argumentation, pendant que P. répond)) c'est les actualités de la circulation
232. E : oui, non mais
233. E : tu discutes pas tu met actualité
234. E : (ironique)c'est très divertissant d'écouter la radio juste pour savoir où sont les bouchons
235. P : sauf que renseignement oui, mais les renseignements quand on demande son chemin, le chemin qu'on demande, on nous donne une information, d'accord ? il va pas être ... si on veut toujours aller d'un point A à un point B ...
236. E : sans passer par les bouchons !
237. P : oui c'est vrai
238. E : il y a plusieurs chemins
239. P : il y a plusieurs chemin est ce qu'il va lui donner plusieurs expli...~? quand vous demandez votre chemin à quelqu'un vous attendez que quelqu'un lui dise~: il y la route touristique qui va passer par là, ou vous vous allez au plus court là~; là on est sur du renseignement pratique là, on est à la limite puisqu'on part du principe que c'est donné par un journaliste sur la radio on est sur de l'actualité.
240. E : (le débat continu entre élève sur un ton dubitatif)...
241. P : Actualité c'est bon vous êtes convaincus ?
242. E : non, ben non !
243. P : non~? pour me faire plaisir je le vois bien~!

On assiste ici à un conflit de nature épistémologique entre la caractérisation de renseignement et celle d'actualité. Ce débat entre l'enseignant et élève s'effectue dans un langage du quotidien et mobilise des représentations des notions de renseignement et d'actualités qui n'ont pas donné lieu à une explicitation savante de la part de l'enseignant. On emploie généralement le terme de renseignement pour qualifier une information utile pour une action pratique et quasi immédiate ayant fait au préalable l'objet d'une recherche ou d'une demande précise (demande d'itinéraire, renseignements militaire). Le concept d'actualité concerne l'ensemble des informations « nouvelles » qui permettent d'actualiser ses connaissances dans une situation particulière. L'actualité de l'information médiatique se rapporte à des événements qui sont relatés dans le but d'intéresser éventuellement un grand nombre de personnes. La distinction entre renseignement et actualité repose donc sur deux critères : renseignement est une information utile pour une action pratique et immédiate, ayant fait l'objet d'une recherche en lien avec un besoin d'information précis. L'actualité désigne un ensemble général d'informations, à destination d'un grand nombre de personnes qui ne recherchent pas précisément une information particulière. Dans la situation proposée : ***Le père de Sabrina écoute les actualités sur son auto-radio pour éviter les bouchons***, on remarque que le père de Sabrina écoute les actualités en recherchant une information particulière susceptible de lui être utile immédiatement. Renseignement est donc une bonne réponse comme le propose l'élève. Mais l'enseignant conformément à sa liste de réponses préparée et validée avec ses pairs lors de la préparation de la séance s'en tient au corrigé type en essayant de valoriser dans sa réponse le fait que l'information diffusée par la radio ne sera pas aussi précise qu'un itinéraire précis :

235. P : : *il y a plusieurs chemin est ce qu'il va lui donner plusieurs expli...~? quand vous demandez votre chemin à quelqu'un vous attendez que quelqu'un lui dise~: il y la route touristique qui va passer par là, ou vous vous allez au plus court là~; là on est sur du renseignement pratique là, on est à la limite puisqu'on part du principe que c'est donné par un journaliste sur la radio on est sur de l'actualité.*

Les deux réponses étaient possibles en fait dans cette situation de communication précise. L'enseignant va valider la réponse « actualité » sans fournir une explication satisfaisante d'un point de vue théorique et pratique. Il le manifestera d'ailleurs auprès des élèves qui n'ont pas l'air convaincus :

241. P : *Actualité c'est bon vous êtes convaincus ?*

242. E : *non, ben non !*

243. P : *non~? pour me faire plaisir je le vois bien~!*

L'enseignant passe rapidement à la situation suivante, mais il va bientôt être confronté à la même difficulté de caractérisation entre la notion d'actualité :

277. P : *donc, Pierre lit son magazine de sport.*

278. E : *actualité*

279. E : *divertissement*

280. E : *actualité*

281. P : *divertissement*

282. E : *hein ?*

283. P : *mais actualité pourrait... alors ça pourrait être les deux ... si on est sur... le sport peut faire partie des actualités de même que les renseignements sur les bouchons*

284. E : *moi je dirai que*

285. E : *oui mais si on achète un magazine spécial sport*

286. E : *madame (propos d'élèves mêlés)*

287. P : *les deux sont possibles divertissement ou actualité ça dépend si c'est votre passion ou si vous voulez vous tenir informé de ce qui se passe (échanges entre élèves)) quand tu lis, ça peut être un divertissement ! (échanges) les deux sont possibles (ton appuyé) tu mets celui que tu veux, mets celui qui correspond à toi (échanges entre élèves, confusion)) é~! hé~!hé~! hé~! c'est bon là~? je pensais pas que ça allait faire débat à ce point là. ! Est-ce que de lire un magazine de sport c'est de l'actualité ou du divertissement~? et bien ça dépend du point de vue~!*

Alors que les avis semblent partagés au sujet de cette situation entre « actualité » et « divertissement », l'enseignant valide le descripteur « divertissement ». Il semble que le support de l'information, ici la presse imprimée, incite les élèves à la caractériser comme une actualité, de plus la lecture d'un magazine n'est pas assimilable pour certains à un divertissement (c'est ce que relève l'enseignant en signalant : quand tu lis, ça peut être un divertissement !). Mais c'est le contenu de l'information lui-même, qui ne revêt aucun caractère d'utilité pour agir, qui amène l'enseignant et une partie des élèves à choisir le descripteur « divertissement ». Il est vrai que toutes les actualités ne sont pas utiles, et qu'il existe des actualités dans le domaine du divertissement. C'est ce que fait remarquer l'enseignant en signalant que : *le sport peut faire partie des actualités de même que les renseignements sur les bouchons*. Cette référence à la situation qui avait posé problème permet à l'enseignant de valider les deux réponses, alors qu'il n'avait proposé qu'un seul descripteur. L'enseignant n'ayant visiblement pas les moyens de valider suffisamment les réponses des élèves, est lui-même dans une situation d'apprentissage et revient sur ce qu'il avait proposé dans son corrigé type. Maîtrisant mal la notion d'actualité d'un point de vue scientifique, il se réfère au débat précédent pour valider une réponse sur la base d'un débat avec les élèves. Il s'agit bien d'une construction conjointe d'un savoir non savant : *P: les deux sont possibles divertissement ou actualité ça dépend si c'est votre passion (divertissement) ou si vous voulez vous tenir informé de ce qui se passe (actualité)*. L'enseignant aurait pu trancher en faveur d'actualité car même si le sport est un divertissement, la nature de l'information dans un magazine sportif c'est bien l'actualité sportive.

On retrouvera plus tard un problème d'interprétation entre les descripteurs actualité, renseignement et divertissement dans le cas de la situation de communication n° 14 : Pierre consulte la page Facebook de Sabrina. Les informations contenues sur cette page constituent-elles des renseignements ou des actualités ? Une réponse appuyée sur une définition savante de renseignement ou d'actualité pourrait consister à voir un renseignement pour celui qui cherche, et une actualité pour celui qui donne l'information.

L'enseignant laisse les élèves exprimer leurs conceptions qui sont de l'ordre du quotidien. Ils ne sont pas d'accord, certains ont choisi actualité, d'autres divertissement et enfin d'autres encore « renseignement ». L'enseignant avait prévu de valider le descripteur « actualité ». Il l'avoue prudemment aux élèves : *P : alors moi j'ai mis actualité, parce que généralement mon actualité personnelle, quand on publie ses statuts on dit bien ce qui nous arrive on est dans l'actualité.* Mais il va proposer de valider l'ensemble des propositions en utilisant l'argument du point de vue : *mais effectivement renseignement pourrait être juste, divertissement pourrait aussi être juste, ça dépend de ce qu'il fait quand il regarde la page Facebook de Sabrina d'accord~?* Cette proposition permet de valider le descripteur de divertissement. Or, en admettant ce descripteur l'enseignant confond l'action de se divertir avec l'information de divertissement qui désigne l'information produite dans le but exclusif de divertir.

La relative approximation avec laquelle l'enseignant et les élèves construisent la notion de processus de l'information et la notion de genre de l'information peut s'expliquer par le fait qu'elles constituent des éléments d'ordre contextuels ou phénoménologiques qui ne sont pas l'objectif principal de la transposition qui concerne avant tout une définition du concept d'information. Cette définition insiste en premier lieu sur le fait que l'information est un contenu de communication doté de sens, ou en d'autres termes une connaissance communiquée. Le jeu suivant a pour but de faire comprendre cet aspect de la définition en présentant des documents supportant des informations qui ne font pas sens pour les élèves : *P : Bien on a vu pour qu'il y ait information, une information c'est un échange entre un émetteur et un destinataire et ça passe par un canal de diffusion qui peut être varié ; on va vérifier si cette définition suffit ou non pour définir une information~*A la fin de la séquence sur les sens de l'information l'enseignant reprend la définition de l'information en construction : *P : donc ce qu'on rajoute par rapport au fait que ce soit un émetteur un destinataire et un canal de diffusion, c'est que ça devient une connaissance que si on la comprend, que si ça a du sens pour nous, d'accord ? Est ce que ce que je vous dit à du sens pour vous ?* L'enseignant réitère cette définition de l'information avant d'en prolonger les caractéristiques dans le domaine de l'information : *414. P : donc une information : un émetteur, un destinataire, un canal*

de diffusion et il faut que ça fasse sens maintenant, on va s'intéresser à l'information en documentation, d'accord, c'est à dire quel type d'information on trouve en documentation et en général à l'école.

6.5.3 Analyse du jeu n°6

[J-6 Proposer des descripteurs adaptés au genre de l'information transmise dans les situations de communication proposées]

P. propose aux élèves de reprendre les descripteurs caractérisant l'information validés dans le jeu n°4 et de les classer dans un tableau selon sa fonction (utilité, divertissement) et sa durée (durable, éphémère) afin de déterminer le genre d'information susceptible d'intéresser la documentation (information utile et durable). L'enseignant remplira progressivement les cases du tableau des genres de l'information rétro-projeté avec les numéros des situations en guise de validation.

Dés le premier exemple, l'enseignant va rencontrer une certaine résistance de la part des élèves dans cet exercice de classification :

414. P : Alors, la situation une, vous les reprenez là vos situations au départ ... quand on demande son chemin à un passant est ce qu'on est sur une information qui est utile ou une information qui est dans le plaisir, divertir enrichir ? et après est ce que c'est une information instantanée qui va nous servir tout de suite et qu'on a pas forcément besoin de garder ou de retourner à cette information et si on a besoin de la garder ou d'y revenir on est dans du durable ou définitif. Dylan ?(0:56:56.3)

415. E : elle est utile et durable et définitive

416. E : ou instantanée

417. P : ah oui, c'est l'un ou l'autre ça c'est sûr

418. E : oui ça peut-être les deux parce que si on veut ...

419. E : si tu connais pas ...

420. E : tu vas y retourner après

421. E : même une fois dans ta vie ?

422. P : alors on est sur de l'utile c'est sur,

423. E : *(les élèves discutent entre eux)*
424. P : *hé ! on va pas discuter comme ça, je suis désolé on a pas le temps de discuter pour chaque situation*
425. E : *c'est durable !*
426. P : *on le saura pour la prochaine fois, mais peut-être que la prochaine fois on partira pas du même endroit.*
427. E : *c'est pas grave ...*
428. E : *oui, mais on sait quand même où est le lieu*
429. E : *ben oui*
430. E : *c'est instantané madame*
431. P : *Mais c'est pour une utilisation à quel moment ?*
432. E : *immédiate*
433. P : *on est d'accord sur de l'instantanée*
434. E : *oui, mais après*
435. P : *ça peut resservir ultérieurement, et comment on va pouvoir retourner à cette information, comment on va pouvoir la retrouver ?*
436. E : *par notre mémoire*
437. P : *par notre mémoire, est ce qu'il y a un moyen d'y retourner vraiment, hormis la mémoire ? est-ce qu'elle est inscrite ailleurs cette information ?*
438. E : *Ben, oui ...*
439. P : *si tu l'as écrite, si tu l'as Je comprends que peut-être que vous avez une mémoire formidable et que vous vous en souviendrez, mais là on est sur de l'utilité instantanée, on demande son chemin parce qu'on en a besoin tout de suite maintenant, d'accord ?*

Dans un premier temps, les élèves n'auront pas de difficulté à relever le caractère utile de l'information, qui sera validé par l'enseignant. Ils s'opposent ensuite sur la durabilité de cette information. Pour les tenants de la durabilité de l'information, une fois qu'on a le renseignement c'est pour la vie ! Mais c'est justement toute la différence entre information et connaissance. La connaissance est une information communiquée qui a été reçue, intériorisée et mémorisée par un individu. Les élèves ne s'expriment pas du

point de vue de l'information, mais du vue de la connaissance, ils ne comprennent pas que l'information en question n'est pas durable en soi en dehors de son contexte d'émission et d'utilisation. Pour être durable, l'information doit garder un certain intérêt dans le temps. L'information concernant un itinéraire précis d'un point A à un point B n'est pas durable non pas parce qu'elle n'est pas inscrite sur un document, mais parce qu'elle ne garde pas son utilité informationnelle dans le temps, en dehors de la situation de communication qui l'a produite. Face aux élèves qui continuent à plaider la durabilité du renseignement, l'enseignant indique que certes : *P : on le saura pour la prochaine fois, mais peut-être que la prochaine fois on partira pas du même endroit.* Pour convaincre l'élève qu'il s'agit d'une information de l'ordre de l'éphémère l'enseignant avance l'argument de l'immédiateté de l'utilisation de l'information. L'élève n'est pas convaincu car il pense que l'enregistrement du enseignement dans la mémoire de Pierre est durable (cela est possible on peut enregistrer durablement une information qui elle n'est pas durable) C'est alors que l'enseignant va argumenter sur l'absence d'inscription de l'information pour prouver son caractère instantané. Il admet que l'on puisse avoir besoin plus tard du renseignement : *P : ... est ce qu'il y a un moyen d'y retourner vraiment, hormis la mémoire ? est-ce qu'elle est inscrite ailleurs cette information ?* Cet argument de l'inscription de l'information sur un support durable pour prouver la durabilité de l'information n'est pas exacte. La durabilité du support de l'information ne garantit pas la durabilité de l'information. L'enseignant d'ailleurs ne pousse pas le raisonnement jusque là, et revient à l'argument d'un contexte d'utilisation de l'information lié à l'instant : *P :mais là on est sur de l'utilité instantanée, on demande son chemin parce qu'on en a besoin tout de suite maintenant, d'accord ?* Cependant l'argument de l'inscription semble avoir été entendu par les élèves car dans la situation suivante de la carte postale de vacances il va refaire surface en faveur de la durabilité de l'information. Les élèves commencent par avancer la bonne réponse, il s'agit d'une information qui n'est pas utile pour agir et qui est éphémère (Sabrina ne sera pas toujours en vacances !). Un élève objecte : *E : c'est durable parce que c'est écrit on pourra le ressortir dans cinquante ans, même si la personne elle... même dans dans*

cent ans. C'est un élève qui va insister sur le côté non durable de l'information contenue dans la carte postale, l'enseignant pourra alors abonder dans son sens :

P : oui, on pourrait est ce qu'on relit souvent des cartes postales.

E1 : eh oui mais même sur on les relit, sur le moment ils vont bien, mais si on les relit euh ...

P : peut-être qu'il sont plus en vacances à Arcachon ?

Cependant devant l'insistance d'un élève (*E2 : non mais c'est écrit !*), l'enseignant ne va pas rester sur le caractère éphémère de l'information, et va vouloir contrer l'argument de l'inscription par l'absence d'un système documentaire qui permettrait de retrouver l'information : *P : c'est écrit ? alors toutes tes cartes postales sont dans une boîte classées comment, expéditeur ?* Dans cette courte séquence, l'enseignant ne valide pas suffisamment la bonne réponse de l'élève E1, mais réutilise en le complétant l'argument de l'inscription sur un support durable pour établir la durabilité de l'information. Désormais les élèves seront en mesure d'argumenter la durabilité de l'information en arguant de son inscription sur un support durable et de sa présence au sein d'un système documentaire. C'est ce qu'il va se passer dans la situation suivante où Sabrina lit un roman : l'enseignant va insister sur le fait qu'on peut « retourner » au livre : *P : on peut y retourner c'est quelque chose qui est édité sur un livre, même si c'est pas le même livre qu'on a emprunté on peut le retrouver, on est d'accord ? alors que la carte postale, une fois qu'elle est perdue, elle est perdue ! elle est en un seul exemplaire, votre roman que ce soit l'exemplaire du cdi, l'exemplaire que vous avez pris à la bibliothèque ou à la librairie a un contenu qui est le même, c'est pour ça qu'on est sûr du durable. Si! si, si ! je vous assure que si !* Un argument possible pour la durabilité d'un roman aurait pu être qu'un roman ne perd pas de sa qualité informationnelle et artistique avec le temps. Mais c'est l'objet livre qui est employé comme critère de durabilité de l'information. On retrouve ce primat de l'écrit imprimé dans la situation 10 où Pierre lit un magazine de sport ; alors qu'on pourrait s'attendre à une argumentation pour une information instantanée, le fait que l'information soit imprimée et qu'elle puisse être retrouvée dans un système documentaire la place de facto dans la catégorie des informations durables. Cette caractérisation de la durabilité de l'information est en

complète contradiction avec le texte de savoir : *l'information peut être éphémère ou durable (genre et fonctions de l'information), si elle est éphémère, elle a un souvent un caractère d'utilité immédiate, elle permet d'agir, de se distraire ou de prendre une décision (information de renseignement, information médiatique). Si elle est durable, elle peut permettre d'accroître ses propres connaissances, c'est une information spécialisée (information scientifique et technique, information professionnelle), elle permet d'apprendre, d'agir dans une situation professionnelle, de devenir expert, de se cultiver...*

L'enseignant semble avoir progressivement perdu de vue qu'il s'agit de caractériser une information par elle-même et non pas en fonction de son support documentaire. Ainsi dans le cas des situations de communication faisant intervenir les nouvelles technologies de communication qui permettent d'enregistrer ou de conserver l'information pour en différer l'usage, l'enseignant qui a mis en avant le critère de l'inscription et du système documentaire pour asseoir la durabilité de l'information va devoir faire un compromis avec les élèves :

P :donc alors la vidéo sur Youtube ?

E : instantanée

P : quand on la regarde c'est instantané mais est qu'on peut y retourner~?

E : Oui ça dépend

P : la plupart du temps on peut y retourner

E : oui mais si on se rappelle pas du

P : tu sais vu le nombre de vidéo il y en a plein qui sont ... je suis d'accord que, on peut discuter que c'est pas tranché, tranché, ça c'est assez simple (P. montre du doigt une partie de la diapo sur l'écran de projection : utile ou divertir) à identifier, là ça peut dépendre des situations. Pourtant dans le cas de Facebook, l'enseignant reprend un critère plus qualitatif pour évaluer la durabilité de l'information : P : est ce qu'on est sûr de l'information qu'on va retenir toute notre vie~?

En mélangeant deux critères différents pour qualifier la durabilité de l'information pendant la séquence sur le genre de l'information, l'enseignant prend le risque de rendre confus ce concept de durabilité de l'information. De plus l'argument de la durabilité du

support de l'information et de sa gestion par un système documentaire s'applique davantage à la notion de document plutôt qu'au concept d'information. Il ne permet pas en cela aux élèves de construire une représentation scientifique valable de l'information même lorsqu'il emploie une argumentation pertinente en langage quotidien. Comme dans les autres séquences une phase d'institutionnalisation fait défaut pour cadrer théoriquement ici la notion de durabilité de l'information.

Il nous paraît utile de donner maintenant une vue générale de l'action des déterminants didactiques que nous avons relevés dans notre analyse.

L'analyse chronogénétique de plusieurs jeux de la séance a montré une avancée des savoirs sur la notion de l'information pointé un certain nombre « d'écarts épistémiques » entre savoir savant et savoir enseigné. On peut citer l'imprécision de la notion d'émetteur et sa confusion avec l'auteur de l'information ; une autre imprécision concerne la notion de destinataire de l'information (destinataire personnel ou collectif). Les descripteurs actualité, renseignement et divertissement restent peu définis et difficiles à distinguer. Enfin le concept de durabilité de l'information reste confus lui aussi. Sur le plan général de l'avancée des savoirs au niveau de la classe, on peut conclure qu'elle permet aux élèves de s'approprier un vocabulaire de base mais assez banalisé dans le domaine de la communication et de l'information-documentation. Cette appropriation reste assez éloignée d'un savoir savant et se limite souvent à une habileté d'usage de terme plutôt qu'à une connaissance conceptuelle. Cette situation est à mettre en lien avec la situation didactique telle qu'elle apparaît dans le milieu didactique. Le travail proposé repose en grande partie sur une base d'exemples de situations de communication variées qui ne permettent pas, en l'absence d'une institutionnalisation appuyée de la part de l'enseignant, de progresser dans la construction du concept d'information par l'élève. Le découpage de l'activité en plusieurs tâches répétitives et non reliées suffisamment par des transitions institutionnalisantes de la part de l'enseignant donne un aspect fragmenté à la situation didactique ponctuée de différents

jeux. De ce point de vue le travail proposé aux élèves ne fait pas milieu pour les élèves dans la perspective d'une construction de la notion d'information. Les élèves participent activement aux différents jeux d'apprentissage qui leur sont proposés. Leurs interventions mettent l'enseignant en difficulté sur certaines imprécisions conceptuelles (information d'actualité, de renseignement, durabilité de l'information) mais celui-ci, pris dans les contraintes de temps de la situation didactique et une difficulté de l'ordre de son propre rapport au savoir, va faire varier ses validations entre une reprise de son corrigé type et de l'intégration des propositions des élèves sans vraiment recourir à une légitimation d'ordre scientifique.

6.6 Discussion

L'objectif d'enseigner la notion d'information à une classe de première professionnelle est conforme au référentiel de l'Enseignement agricole. Les notions d'information, de document et de système d'information doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique dans le cadre de l'apprentissage d'une démarche de médiation documentaire devant donner lieu à la création d'un produit documentaire répondant à un besoin d'information précis. Dans la séance étudiée l'enseignant n'envisage pas dans un premier temps d'aborder avec les élèves une définition complète et extensive du concept d'information. Une définition savante du concept d'information a fait l'objet d'une transposition externe qui s'est matérialisée par un texte de savoir que l'enseignant juge encore trop complexe pour être travaillée avec les élèves. Il retient donc comme savoir à enseigner : *« l'information est le contenu d'un processus de communication. Elle est chargée de sens, et en cela elle constitue une connaissance communiquée. La documentation scolaire s'intéresse principalement à une information utile et durable »*. La situation didactique que va construire l'enseignant s'appuie sur cette définition en trois temps qui constituent l'architecture de la séance. Mais le milieu proposé pour structurer cette situation ne semble pas adapté à l'objectif de faire construire par les élèves une définition progressive de l'information. La première partie sur le processus de communication s'avère très longue et sans enjeu de savoir très marqué pour le

concept d'information. Elle présente une ambiguïté sur le statut de la tâche donnée aux élèves : elle propose de corriger l'emploi de descripteurs relatifs à un processus de communication à travers plusieurs situations de communication. Mais les descripteurs n'ont pas fait d'une présentation scientifique lors d'un travail préalable. Les élèves sont donc placés dans une situation où il leur faudra mobiliser leur propre représentations d'un processus de communication en prenant à chaque fois le risque de voir leurs réponses non validées par l'enseignant. Le premier exemple corrigé et les explications rapides du début de la séance vont se révéler insuffisants pour pouvoir répondre efficacement à la totalité des situations de communications proposées. Pour l'enseignant la situation est donc surtout un prétexte pour présenter le processus de communication et le débat ainsi que la correction qui ponctuent chaque cas sont autant d'occasions de familiariser les élèves avec ces notions. Mais les élèves veulent gagner au jeu, ils adaptent progressivement leur réponses au gré des différentes validations apportées par l'enseignant. Ce constat est valable pour les autres jeux d'apprentissage observés au cours de la séance. En l'absence d'une institutionnalisation des savoirs suffisamment appuyée, les élèves vont prendre l'initiative de l'argumentation, jusqu'à transformer le jeu de savoir en un débat pour le débat : « vous voulez qu'on fasse un débat ? ». L'enseignant devra revoir ses corrections à plusieurs reprises. L'ensemble de ses transactions didactiques aboutit finalement à une sorte de savoir approximatif construit en commun assez éloigné d'une définition scientifique de l'information. L'analyse a montré par ailleurs une difficulté pour l'enseignant à faire vivre une avancée progressive de la définition de l'information par la faiblesse des reformulations et des mises en relations des différents éléments du savoir travaillés à chaque étape de la séance. Cet aspect fragmentaire et approximatif de l'avancée des savoirs est aussi dû en grande partie à la nature des travaux qui ne proposent pas une activité véritablement réflexive sur la définition de l'information. Ainsi les transactions didactiques ne portent pas sur quelques aspects d'une définition à construire ensemble, mais sur des points de détails concernant la caractérisation du processus de l'information ou d'une information particulière à l'intérieur d'une situation de communication. Les élèves ne participent pas directement à une construction du concept d'information. Cette définition est donnée

progressivement par l'enseignant. Les exercices proposés n'ont pas d'autres fonctions que d'amener les élèves à être en mesure de comprendre les différents points de la définition qui leur est proposée. Les professeurs-documentalistes ont l'habitude de diriger des travaux pratiques dans le but de faire acquérir un savoir-faire dans le domaine de la recherche d'information. Penser des situations didactiques permettant aux élèves d'acquérir une connaissance savante autour de concepts issus des SIC demande que l'on envisage différemment le milieu et l'action des élèves, notamment sur des activités plus réflexives.

Le concept d'information est difficile à transposer depuis le domaine des SIC. Le texte de savoir établi au sujet de l'information autorise diverses approches du concept : Une approche ontologique présente l'information comme le contenu d'un processus de communication ; d'autres approches complémentaires sont possibles en précisant par exemple les notions de fonction de l'information, durée de l'information et utilité de l'information. Nous savons que le travail didactique ne s'effectue qu'au prix d'une désynchronisation du savoir. Cette désynchronisation est particulièrement problématique pour le concept d'information. Aborder l'information dans une seule de ses dimensions ne contribue pas à construire une culture informationnelle suffisamment ancrée dans les SIC. Envisager une présentation programmatique de l'ensemble des dimensions du concept est un objectif ambitieux qui peut promouvoir à la longue une vision fragmentée de l'information. La stratégie retenue ici d'une approche ontologique du concept accompagnée d'une réduction de son extension au domaine précis de la documentation, nous paraît encore pertinente. La connaissance du schéma général de la communication constitue un préalable nécessaire à l'enseignement du concept d'information. Dans l'enseignement agricole, cette culture de base est au programme de l'enseignement en éducation socio-culturelle. La notion d'information doit nécessairement être reliée au processus de communication. Le professeur-documentaliste pourrait alors définir un domaine de validité du concept dans la discipline « documentation » à l'intérieur duquel il pourra aborder par la suite d'autres

concepts faisant intervenir « l'information » comme le concept de « document » et de « système d'information ».

L'analyse de la séance a montré comment l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève peut aboutir à construire ou plutôt à ne pas faire avancer un savoir banalisé sur l'information. Ce « savoir banalisé scolaire » peut différer du savoir banalisé présent dans la vie quotidienne, en ce sens qu'il aura été formalisé en classe dans le cadre d'un cours de documentation. Jusqu'à présent les cours de documentation ressemblaient à des cours de recherche documentaire, mais l'exigence renouvelée de construire une culture informationnelle chez les élèves peut aboutir aussi à la création de nouveaux objets didactiques assez éloignés de la culture savante. C'est l'ancrage assumé de ces nouveaux enseignements dans le domaine des Sciences de l'information et de la communication qui pourrait éviter à l'avenir la création d'une éventuelle « scolastique » documentaire.

7. Conclusion

Le projet de recherche présenté ici se donnait comme objectif principal de comprendre et expliquer la difficulté d'enseigner la notion d'information dans le cadre de la documentation en tant que discipline scolaire. Des éléments de contexte relatifs à des changements de programmes et à un faible ancrage disciplinaire des professeurs-documentalistes dans le champs des SIC, nous ont amené à nous interroger sur les conditions de la transposition didactique interne d'une notion très présente dans le discours banalisé autour de la « société de l'information ». La transposition didactique d'un objet de savoir savant implique nécessairement sa transformation en objet de savoir à enseigner, et le texte de savoir sur l'information que nous avons étudié ne peut déjà plus se confondre avec le concept d'information lui-même tel qu'il est utilisé dans le champs des SIC. Cependant nous étions particulièrement intéressé par les transformations qui pouvaient intervenir sur le savoir savant à partir de l'action conjointe de l'enseignant et des élèves au niveau de la classe. C'est pourquoi nous avons traduit notre question de recherche dans les termes d'une distance entre savoir savant et savoir enseigné. Nous avons pu relever quelques écarts épistémologiques entre les définitions scientifiques et la validation par la classe sous une forme de savoir banalisé de quelques notions connexes au concept d'information ainsi que sur certaines de ses dimensions internes : imprécision des notions relevant du processus de communication, confusion entre fonctions de l'information et situations de communication, définitions non stabilisées de l'information-actualité, des notions de durabilité et d'utilité de l'information. Tous ces écarts ne sont pas à mettre au crédit des transformations du savoir savant par la textualisation du savoir à enseigner. Le texte de savoir est bien présent de façon progressive et régulière dans le cours de la séance, mais il est porté voire dicté par l'enseignant. Les élèves s'en tiennent à jouer le jeu qui leur est dévolu, à savoir appliquer et vérifier des caractères communs pour ne pas dire banals de

l'information dans le cadre de situations concrètes. A aucun moment ils ne prennent à leur compte l'établissement d'une définition valide de l'information. Certes, le milieu proposé pour la séance n'est pas propice à la construction par les élèves d'une telle définition. Mais ici encore il nous semble que le milieu didactique étudié ne peut rendre compte à lui seul de la distance constatée entre l'information savante et l'information telle qu'elle a été enseignée. Nous retenons d'abord comme explication première de cet écart, la faiblesse des phases d'institutionnalisation de l'enseignant qui traduit symptomatiquement une hésitation dans la maîtrise du concept savant d'information. Cette difficulté couplée à une relative vivacité d'action des élèves sur un thème ne présentant pas pour eux de difficulté a priori, a permis que soit validé par l'enseignant, sur la base des règles du jeu de savoir qu'il a bien dévolué, un savoir enseigné que nous avons désigné par le terme de « savoir banalisé scolaire ». Bien que le concept d'information constitue un objet de savoir difficilement transposable didactiquement en raison de la complexité de ses relations avec l'ensemble des éléments de la communication et de la documentation, nous sommes enclin à penser que les difficultés que nous avons relevées dépassent le seul cadre de l'enseignement d'un concept particulier en documentation. Cette discipline qui, jusqu'à présent, a fait une large place aux pédagogies actives (Ballarini-Santonocito, 2007), est susceptible de se constituer en discipline scolaire sur des références extérieures aux SIC (Frisch, 2007). Nous lisons dans cette double référence à la pédagogie active et à une minoration de l'apport des SIC, la possibilité que la documentation se constitue en discipline scolaire sur la base d'une valorisation scolaire d'un savoir banalisé des élèves dans une sorte de nouvelle scholastique où les savoirs enseignés ne procéderaient ni de la science, ni de d'une pratique sociale, mais seulement des représentations sociales structurées dans un discours sur l'information. L'étude de la construction de la documentation en tant que discipline scolaire en regard d'un discours sur la « société de l'information », constitue pour nous un nouveau champ d'étude et d'investigation.

8. Bibliographie

SCIENCE DE L'INFORMATION ET NOTION D'INFORMATION

BLANQUET, Marie-France (1997). « Science de l'information et philosophie » Paris : adbs éd., 149 p.

BOUGNOUX, Daniel (1992). Qui a peur de l'information ?. In 8ème CONGRES NATIONAL DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (21-23 mai 1992 ; Lille). *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Villeneuve-d'Ascq : CREDO.

CACALY, Serge (Dir.) (2004). *Dictionnaire de l'information*. Paris : Armand Colin. 274 p.

DION, Emmanuel (1997). *Invitation à la théorie de l'information*. 1 vol. Collection Points. Série Sciences, 118. Paris, France: Éd. du Seuil.

ESCARPIT, Robert (1981). *Théorie de l'information et pratique politique*. 1 vol. Paris, France: Éditions du Seuil.

FONDIN, Hubert (1995). L'information documentaire : théorie et pratique. *Introduction aux Sciences de l'Information et de la Communication : manuel*, sous la dir. de Denis Benoît et collab. Paris : Ed. d'Organisation. P. 281-325.

GRIVEAUD, S. et GUILLAUME, M.C. (1983). Etude sémantique quantitative des termes information, communication. *Schéma et schématisation*, n° 19, p. 21-32.

JEANNERET, Yves (2011). *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? : Nouvelle édition revue et corrigée*. Presses Univ. Septentrion.

JEANNERET, Yves (2005). L'obligation de dire la société de l'information : sur un usage très particulier des mots en plitique. In *La société de l'information, entre mythes et réalités*, M. Mathien, dir., Bruxelles, Bruylant,, p. 66-76.

LAMIZET, B. et SILEM, A. (1997). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication* . Paris : Ellipses Marketing

LE COADIC, Yves-François (1994). *La science de l'information*. Paris : P.U.F. 128 p. (Que-sais-je ; 2873).

LOSFELD, Gérard (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. In ACTES DU CONGRES INFORCOM 90 (Société française des sciences de l'information et de la communication) (24-26 mai 1990 ; La Baume les Aix). *La recherche en information- communication : l'avenir*. Aix en Provence : Université de Provence. P. 161-166.

MEYRIAT, Jean, et Viviane Couzinet (2001). Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation: Textes réunis à l'occasion de son quatre-vingtième anniversaire. ADBS.

QUERE, Louis (2000). Au juste, qu'est-ce que l'information ?. *Réseaux*, mai, n° 100, p. 333-357.

TERROU Fernand (1965) L'information. Paris, P.U.F. (Coll. Que sais-je? N° 1000).
135 p.

DIDACTIQUE DE L'INFORMATION-DOCUMENTATION

BALLARINI-SANTONOCITO, Ivana (2007). La didactique appliquée à l'information-documentation. Séminaire GRCDI, 14 septembre 2007, Rennes.

http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/06/seminairegrcdi_2007_iballarini_didact-information.doc

CHAPRON, Françoise et DELAMOTTE, Eric (Dir.) (2010). L'éducation à la culture informationnelle. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.

CHARBONNIER Jean-Louis (1997). « Les “apprentissages documentaires” et la didactisation des sciences de l'information » - Spirale 19 - SPIRALE revue de recherches en éducation »

BÉGUIN, A. (1996). Didactique ou pédagogie documentaire ? *L'école des Lettres 1*, n° 12.

DUARTE-CHOLAT, Céline (2000). TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges. - Paris : Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris V - René Descartes / sous la dir. de BARON, Georges-Louis. - 375 p. + annexes.

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.

FONDIN, HUBERT. (2001). La science de l'information : posture épistémologique et spécificité disciplinaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol. 38, n°2.

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

FRISCH, M. (2007). Disciplinarisation et didactisation de l'information-documentation. *Esquisse*, n° 50-51, p. 155-166.

FRISH, Muriel (2009). « Évolution de la documentation : naissance d'une discipline scolaire ». L'Harmattan.

GARDIÈS, Cécile (2006) . « De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information-documentation dans l'Enseignement Agricole ». Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349759>.

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.

LIQUETE, Vincent. L'enseignement en information par l'enseignant-documentaliste du système éducatif français. In World Library and Information Congress : 69th IFLA General Conference and Council

MARCILLET, Frédérique (2000). - *Recherche documentaire et apprentissage : maîtriser l'information*. - Paris : ESF éditeur. - 125 p. - (collection Pratiques et enjeux pédagogiques). 3.

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.

MAURY, Yolande (2008). « Penser et situer la didactique de l'information-documentation en formation des maîtres : quelle place pour la culture épistémologique ? » *In Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation. Quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?*, 12. Bordeaux, France, 2008.

SIRE, Michel (dir.) (1975).- *Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation.*- Paris : Armand Colin,- 320 p.1

DIDACTIQUE

ASTOLFI, J. P. & DAROT, E. & al (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies.* Bruxelles : De Boeck.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos.

CHEVALLARD, Yves (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble: La Pensée Sauvage. 126 p.

MARTINANT, Jean-Louis (1986) . *Connaître et transformer la matière.* Berne : Peter Lang.

RAISKY, Claude ; CAILLOT, Michel (1996). *Au-delà des didactiques.* De Boeck & Larcier. 278 p.

SENSEVY, G. (2011). *Le Sens du Savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

SENSEVY, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.

VENTURINI, Patrice, AMADE-ESCOT, Chantal (Dir) (2002). *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. La pensée sauvage éditions.

TECHNIQUES DE RECHERCHES

BARDIN, Laurence (1993). *L'analyse de contenu*. 7^e éd. Corrigée. Paris : PUF. 291 p.

HUBERMAN, A.-M., MILES, A.-B. (1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

MUCCHIELLI, Roger (1998). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF éditeur, 214 p. [1974]

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, 2006 [1995], 256 p.

9. Annexes

- . **Annexe n°1 : Les objectifs de formation pour la documentation dans les classes de baccalauréat professionnel de l'enseignement agricole. Extrait du document d'accompagnement du référentiel de formation. Inspection de l'Enseignement agricole. [2010]**

Objectif 4 : Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information - documentation

Les recommandations pédagogiques ci-dessous reprennent dans l'ordre les sous-objectifs du référentiel. Elles illustrent et commentent les sous-objectifs et ne sont ni exhaustives, ni prescriptives. Les sous-objectifs de formation ne seront pas nécessairement abordés dans l'ordre de présentation indiqué ci-dessous, mais au fur et à mesure de la réalisation des exercices pratiques et de la progression pédagogique établie par l'enseignant.

La réponse à un besoin d'information, et par conséquent la recherche, le traitement et la restitution de l'information qui en découlent, doivent permettre à l'élève la connaissance des notions fondamentales et l'apprentissage des savoir-faire lui permettant d'atteindre progressivement l'autonomie dans ce domaine.

A ce titre, des exercices concrets de recherche documentaire sont proposés aux élèves afin de servir de support aux apprentissages. L'objet support de la recherche sera choisi par l'enseignant en concertation avec le reste de l'équipe pédagogique parmi les thèmes culturels abordés durant la formation de première baccalauréat professionnel par les disciplines de français, histoire géographie ou éducation socio-culturelle du module ou bien parmi des thèmes interrogeant le domaine professionnel de la filière de formation des élèves.

Citons quelques exemples de thèmes à aborder en concertation avec les autres disciplines du module :

- les représentations humaines sur les valeurs en français : les valeurs des lumières, les prises de position autour des affaires Calas ou Dreyfus, les combats esthétiques, la question de l'esclavage, l'éducation, les engagements autour de la deuxième guerre mondiale, le progrès et ses avatars,...
- l'approche concrète du fait artistique en ESC : arts plastiques, cinéma, audiovisuel, expression dramatique, spectacle vivant ou musique, son, chanson
- une « situation » à étudier en histoire ou en géographie parmi les thèmes inscrits au référentiel comme l'évolution sociale en France aux XIX^e et XX^e siècles, les institutions politiques de la France de 1940 à nos jours, ou encore La France dans l'Union européenne. Citons à titre d'exemple quelques questions précises qu'il sera possible de développer : être ouvrier en France à ... en 18-, être paysan dans ... en 18-..., l'opposition au régime de Vichy, le discours de Bayeux, 1958, un système productif local, un pôle de compétitivité, un exemple de reconversion, les déplacements dans une aire urbaine, un exemple d'aménagement territorial soutenu par l'UE, la diversité des territoires européens, etc.
- un thème inscrit dans les objectifs des modules professionnels de la filière de formation des élèves: citons par exemple la prise en compte de la dimension artistique et culturelle d'un aménagement de jardin et de paysage (filière aménagement) ou l'impact des activités humaines sur les écosystèmes (filière production) ou encore la connaissance de filières de produits alimentaires (filière commerce),...

L'enseignant choisit de développer parmi les formes de restitution possibles celle qui lui apparaît comme la plus pertinente pour répondre au besoin d'information défini comme fil conducteur des apprentissages.

Objectif 4.1 - Décrypter l'information et son organisation dans la société contemporaine

Au travers de l'analyse d'exemples concrets appartenant à la sphère culturelle ou professionnelle, l'enseignant aborde les notions suivantes :

- Identification du besoin d'information,
- définitions, natures et typologies de l'information et du document,
- organisation et structuration de ces éléments en fonction du contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) correspondant aux 3 sous-objectifs :

- Identifier le besoin d'information
- Réaliser une typologie de l'information et du document

10

- **Structurer ces éléments dans le contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) au travers de l'analyse d'exemples concrets appartenant à la sphère culturelle ou professionnelle**

Modalités de mise en œuvre :

Il ne s'agit en aucun cas de réaliser un cours magistral, mais bien d'apporter des éléments d'analyse au fur et à mesure de la pratique de la recherche et du traitement de l'information par l'élève afin de lui permettre d'éclairer sa pratique et de prendre du recul.

L'enseignant s'appuie sur des exemples pertinents permettant à l'élève d'identifier quelques notions fondamentales liées aux systèmes d'information : analyse du besoin d'information (pour soi ou pour d'autres), caractéristiques de l'information (durable, éphémère, utile, gratuite), natures et fonctions des documents (repérage de la diversité des sources d'information potentielles),...

Les relations internes aux systèmes d'information sont décrites au travers d'exemples d'espaces informationnels : espaces ressources (CDI, Centres de Ressource, médiathèques,...), base de données (INSEE, Agreste, BNF, données météorologiques ou cartographiques, logiciel documentaire, ...), Web (sites Web, Web 2.0, blog, wiki, forums,...)

Objectif 4.2 - Traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication)

Il s'agit d'atteindre les sous-objectifs :

- **Pratiquer de manière raisonnée la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information)**
- **Évaluer la qualité de l'information collectée (pertinence, validité, fiabilité)**
- **Structurer l'information en vue de sa diffusion (réécriture, référencement, classement)**
- **Se constituer une culture informationnelle au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scripto-visuel, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié..)**

La recherche documentaire définie en collaboration avec au moins une des autres disciplines du module MG1 (français, histoire géographie, ESC) ou avec une discipline technique du domaine professionnel de la filière de formation doit permettre d'aboutir à un produit de communication simple, mais finalisé, afin de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information.

L'enseignant présente les principales caractéristiques des divers supports existants pour la restitution de la recherche (affiche, document scripto-visuel, dossier documentaire, revue de presse, liste bibliographique, sitographie, blog, wiki, ...), même s'il ne les choisit pas pour la restitution demandée aux élèves. A la suite d'une réflexion relative à la forme de restitution la plus appropriée parmi la diversité accessible à un élève de baccalauréat professionnel pour répondre au besoin d'information défini, il détermine la forme du produit de communication (ou éventuellement un choix parmi deux ou trois formes) qui sera mise en œuvre. Chaque élève doit être impliqué dans l'ensemble des étapes de la démarche.

Au travers de l'élaboration de ce produit documentaire, l'enseignant aborde les étapes méthodologiques fondamentales afin de permettre à l'élève de s'approprier progressivement une culture humaniste, y compris une culture de la société de l'information,

- Pratique raisonnée de la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information pour un type de restitution donnée)
- Regard sur la qualité de l'information collectée (validité et fiabilité, pertinence)
- Structuration et diffusion de l'information (ré-écriture, référencement, classement)

L'enseignant veille à ce que l'élève analyse la stratégie et les processus qu'il emploie lors de la recherche documentaire, de l'analyse de l'information et de sa restitution. Pour ce faire, il identifie quelques notions fondamentales sans rechercher l'exhaustivité :

- énonciation du sujet, questionnement, mot clé, équation simple de recherche
- langages : langage naturel-langage documentaire (compréhension de la classification, utilisation du thésaurus), langage d'interrogation (l'élève de baccalauréat professionnel doit maîtriser la recherche simple et aborder la recherche en mode expert dans le contexte précis de sa recherche sans traiter le sujet en totalité pour autant),
- caractéristiques de l'information sur le web et notamment de l'indexation libre sur le web,
- lecture (intégrale, sélective, écrémage) et compréhension de l'information recueillie (mots clés, idées principales et secondaires, mise en perspective et en relation, prise de notes),
- critères simples permettant l'évaluation de la qualité de l'information, son objectivité ou sa partialité, sa contextualisation,...
- référencement des sources (notions de droit d'auteur et de plagiat, bibliographie),

- organisation de l'information : plan de classement (thématique, hiérarchique, chronologique, alphabétique), carte heuristique,...

En accompagnement de cette démarche concrète de recherche, l'enseignant propose des fiches méthodologiques que l'élève pourra réinvestir dans sa vie citoyenne et professionnelle à venir (stratégie de recherche, référencement et sources, fiche de lecture et d'analyse,...).

Références documentaires ou bibliographiques pour ce module

Documentation :

Ressources documentaires : Méthodologie de la recherche d'information [en ligne]. ENFA, 2008. Consulté le 22 janvier 2010. Disponible sur : http://www.enfa.fr/cdi/spip/article.php3?id_article=11

Benoît, Denis (dir). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Editions d'organisation, 1995.

Carnet de bord informatisé [en ligne]. Académie de Créteil., [consulté le 2 mars 2009]. Disponible sur <http://www.ac-creteil.fr/pointdoc/peda/tpe.html>

Dumas, M et al. *Bepa doc. : BEPA documentation module G1*. ENFA CDI, 2004. 47p. et CD ROM.

Fabre, Isabelle et al. *L'éducation à l'information : guide d'accompagnement pour les professeurs documentalistes*. Educagri Editions ; Septembre 2008.129 p.

Liquette, Vincent. Enseigner l'information-documentation ? Repérages d'éléments épistémologiques et organisationnels. *Penser l'éducation*, 2007, n°hors série. Savoirs de l'éducation et pratiques de la formation, colloque international en éducation, Rouen, 18 au 20 mai 2006.

Les élèves et la documentation. *Cahiers pédagogiques*, n° 470, février 2009. 72 p.

Venot S, Mimouni I. *Carnet de bord TPE*. Foucher, 2002. 128 p.

DESCO. TRAVAUX PERSONNELS ENCADRÉS : Mise en œuvre pédagogique des TPE à compter de l'année scolaire 2005-2006 [en ligne]. *Bulletin officiel n° 39 du 25 octobre 2005*, [Consulté le 9 mars 2009]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/39/MENE0502175N.htm>

- . **Annexe n°2 : Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (Pacifi). Ministère de l'Education nationale. Octobre 2010. [Extrait]**

Les dix fiches « Repères »

L'objectif général des dix fiches est de faciliter l'acquisition d'une culture de l'information.

Les dix fiches font apparaître dix capacités et dix attitudes, toutes inscrites dans le socle commun de connaissances et de compétences.

Une des difficultés majeures d'accès aux compétences informationnelles réside dans le choix des situations proposées. C'est pourquoi chaque fiche propose une progressivité autour d'un même objet d'apprentissage. La démarche pédagogique d'acquisition peut être qualifiée de spiralaire en ce sens qu'il s'agit de reprendre un même objet à des moments différents de la scolarité, avec des niveaux de difficulté plus élevés.

L'ensemble proposé ne se veut pas exhaustif, mais il cerne l'essentiel des acquisitions à effectuer. Il ne constitue pas non plus une volonté de modélisation : chaque enseignant doit pouvoir proposer ses propres exemples.

Les fiches sont toutes référées aux programmes en vigueur, collège, LP, lycée. D'autres citations auraient pu être faites.

Les fiches

Fiche 1	Besoins d'information
Fiche 2	Recherche d'information
Fiche 3	Évaluation de l'information
Fiche 4	Organisation des connaissances
Fiche 5	Bases de données documentaires
Fiche 6	Sources organisées du savoir
Fiche 7	Centres de documentation et bibliothèques
Fiche 8	Médias d'actualité
Fiche 9	Moteurs de recherche
Fiche 10	Utilisation éthique de l'information

. **Annexe 3 : Retranscription de la séance observée**

- 1.P : Est ce que vous avez tous euh vous avez la diapo suivante sur l'étape suivante ?
- 2.E : Oui madame on a l'étape suivante (*P. vérifie son diaporama, plusieurs diapos s'affichent sur l'écran ; silence*)
- 3.P : bon ben tant pis vous aurez l'étape suivante c'est pas grave donc, on a déjà parlé un peu du concept d'information d'accord de la notion d'information quand on a parlé d'information rumeur comment on vérifiait ses sources on a jamais pris le temps de définir ce que c'était qu'une information d'accord donc c'est ce qu'on va faire pendant l'heure qui vient une information c'est un mot que vous utilisez dans votre langage courant de tous les jours on écoute des informations ou alors vous avez besoin d'informations sur ou alors on diffuse des informations là on va essayer de voir ce que c'est qu'une information en général et particulièrement en documentation d'accord ? alors je vous donne, .. vous l'avez sur votre TD, la première étape de la définition d'une information, c'est un contenu .. le contenu d'un processus de communication, c'est à dire qu'il y a deux personnes, qu'il y a entre deux personnes ... on échange et donc là on est dans la situation de base on échange des informations, et là on est en cours je vous donne des informations, d'accord ? Donc pour être transmise une information elle a besoin ... d'un émetteur là c'est moi, d'un canal de transmission là ça va être quoi ? (0:02:05.9)
- 4.E : La parole
5. P : La parole, d'accord et le face à face d'accord
6. E : et le tableau
7. P : et du tableau et le destinataire le destinataire qui c'est ?
8. E : C'est nous
- 9.P : c'est vous ! OK. (0:02:13.9) Donc là je vous ai donné 16 situations de communication, d'accord ? Vous les avez sur votre écran et vous les avez aussi sur votre TD, et ce que je vais vous demandez, sur le tableau qui est en page deux du TD, c'est pour les 16 situations trouver qui est l'émetteur de l'information, quel est le canal de diffusion, donc je vous ai mis les propositions vous choisissez le canal de diffusion parmi les propositions qui sont là c'est à dire est ce qu'on est dans du face-à-face, la messagerie postale, une édition, radio-diffusion, télédiffusion, internet projection cinématographique, messagerie téléphonique et le destinataire de l'information, en lisant les situations, vous notez qui ... qui fait quoi dans cette situation de communication, situation d'échange (0:03:08.4)
10. E : est ce qu'il peut y avoir deux euh
11. P : non en principe il y en a qu'un d'accord ? donc vous avez ... je vous donne 5, 10 minutes vous pouvez faire ça ou de manière individuelle ou alors à deux comme vous voulez, et puis on corrigera ensemble vous ne vous occupez pas de la cinquième colonne qui est vide on la remplira après d'accord ?
12. E donc on met le numéro de la situation

13. P : voila (0:03:32.3) situation1 qui est l'émetteur de l'information qui donne l'information ? par quel biais ? de quelle façon ? tu regardes dans les proposition qui sont là et qui reçoit l'information ?(0:03:43.7)
14. E : par rapport au texte ...
15. P : oui par rapport au thème, tout à fait ! d'accord ? est-ce que c'est clair ou vous voulez qu'on fasse le premier l'exemple ensemble ?(0:03:53.2)
16. E : Non c'est juste dans la phrase après on doit la démonter et après
17. P : très bien, voilà ! c'est ça ! vous l'identifier, vous la démonter effectivement si tu veux, vous la triturer dans tous les sens pour trouver qui parle qui donne l'information, qui la reçoit et par .. de quelle façon ; (0:04:14.5) donc vous pouvez échanger par deux ou tout seul si vous avez besoin. Si une question ... (0:04:24.4)
18. E : la dernière colonne ...
19. P : non la dernière colonne on va la remplir ensemble après. (*P. circule et vérifie si les élèves remplissent le tableau*) Axel c'est bon ? (*P. intervient ponctuellement pour aider plusieurs élèves dans leur travail individuel*) Allez les filles là ! Je vous laisse encore 3, 4 minutes maxi là pour euh corriger puis on corrigera ensemble. (0 : 14 : 07. 8) A ce que je vois c'est que c'est plutôt l'émetteur qui est des fois compliqué à identifier
20. E : ouais
21. P : on va en parler pendant la correction (*P. s'adressant à un élève en particulier : essaie d'identifier au moins le destinataire et le canal de diffusion ...*) *P. échange avec plusieurs autres élèves de façon ponctuelle et individuelle..* Allez allez on se dépêche on se dépêche ! Axel tu en est où? (0:19:55.8)
22. E : j'en suis au numéro treize
23. P : ok quelques secondes et et puis on va corriger. Bien, on va corriger tant pis si pour ceux qui ont... qui n'ont pas terminé vous allez prendre la correction, (0:20:34.1) euh, d'après ce que j'ai pu voir c'est plus l'émetteur qui de temps en temps peut poser problème, on va mettre..; on va corriger donc, les situations donc, la situation numéro 1
24. E : ben on a déjà la réponse
25. P : oui, alors, dans une rue un passant indique à Pierre où se trouve le cinéma le plus proche, l'émetteur c'est
26. E : Le passant
27. P : Le passant, le canal de diffusion
28. E : face-à-face
29. P : Face-à-face et le destinataire ?
30. E : Pierre
31. P : Pierre, (0:21:06.2) on est d'accord ! Situation numéro 2, Pierre reçoit une carte postale de Sabrina, qui est l'émetteur ?
32. E : Sabrina
33. E : non c'est Pierre !
34. E : Non il reçoit !

35. P : Pierre reçoit une carte postale de Sabrina ! qui envoie la carte postale ?
36. E : Pierre
37. E : C'est quelqu'un ! (rires)
38. P : Sabrina ! Sabrina envoie la carte postale, Sabrina émetteur, Pierre le destinataire, et le canal de diffusion ?
39. E : Messagerie postale
40. E : carte postale
41. E : messagerie postale
42. P : d'accord ?
43. E : ouais c'est ça
44. P : Bien. (0:21:46.3) Sabrina lit un roman emprunté à la bibliothèque Samuel qu'est ce que tu nous répond ? émetteur ?
45. E : Émetteur Sabrina
46. E : Hein
47. E : mais laisse le !
48. P : émetteur c'est Sabrina ?
49. E : Non non Le roman
50. P : alors le roman c'est ...
51. E : [enfin] l'auteur du roman
52. P : L'auteur du roman, très bien. L'émetteur c'est l'auteur du roman, le canal de diffusion ?
53. E : Euh l'édition
54. P : l'édition ! un livre c'est édité pour pouvoir être lu après, et donc le le destinataire c'est ?
55. E : Sabrina
56. P : Sabrina ! donc sur votre écran puisque vous avez les deux diapos sur la petite qui est la correction, d'accord ? (0:22:30.7) Quatrième situation, le père de Sabrina écoute les actualités sur son autoradio pour éviter les bouchons, Julie ?
57. E : Et ben l'émetteur c'est la radio
58. P : l'émetteur ? la radio c'est plutôt le canal de diffusion, d'accord ? donc on est en radiodiffusion, mais qui, à la radio, donne les informations ?
59. E : Ben l'animateur
60. P : L'animateur si on veut être plus précis Sébastien ?
61. E : Le journaliste
62. P : le journaliste d'accord ? d'accord ? c'est le journaliste, et le destinataire ?
63. E : le père de Sabrina (*silence*)
64. P : Ouais et je me suis trompé sur ma correction, effectivement, bien Bilal tu suis ! (0:23:27.8) La petite soeur de Pierre regarde les publicités à la télévision du salon, Sébastien ?
65. E : L'émetteur c'est l'annonceur,
66. E : les marques
67. P : les marques, les annonceurs, effectivement les annonceurs c'est ce qu'il y a de plus juste au niveau du terme en émetteur.
68. E : Le canal de diffusion, ben c'est la télédiffusion

69. P : oui
70. E : et le destinataire, c'est la petite sœur de Pierre, l'auditrice
71. P : on est d'accord sur... pour les publicités, l'émetteur ce sont les annonceurs ... les marques ceux qui payent pour passer à la télévision faire de la publicité, télédiffusion : canal de diffusion et ... la petite sœur de Pierre, d'accord ? (0:24:15.6) Le grand frère de Pierre regarde une vidéo humoristique sur Youtube, hem, Dylan qu'est ce que tu nous propose ?
72. E : Madame, vous en avez sauté une ! C'est le grand père là !
73. P : Dans la famille je me suis trompé alors on repart sur le grand père, le grand père de Pierre regarde une émission de variété à la télévision, j'étais sur Dylan
74. E : hem l'émetteur c'est le journaliste qui présente le l'émission
75. E : non l'animateur
76. P : alors là on est plus sur... si on parle... c'est plus un animateur, animateur ou alors le producteur de l'émission, d'accord ? animateur / producteur je vais mettre les deux, ensuite canal de diffusion ?
77. E : ben télédiffusion
78. P : télédiffusion
79. E : et le grand père de
80. P : le grand père de Pierre ...le grand père pour (*P. semble répondre à une autre proposition concernant l'émetteur*) présentateur oui, le présentateur, l'animateur ou alors le producteur, il y a différents étape,s mais toutes ces personnes contribuent à émettre une information. (0:25:19.9)Donc la 6,cette fois, on est dur le grand frère qui regarde une vidéo humoristique sur Youtube
81. E : la 7 !
82. P : oui la 7 ! à qui j'ai pas entendu, Romain ?
83. E : alors là j'ai dit euh des comédiens
84. P : oui, ils sont à l'origine de faire la vidéo humoristique mais ça peut ...une vidéo humoristique c'est pas forcément des comédiens, sur Youtube vous savez bien qu'on trouve aussi de tout, mais qu'est ce qui fait que tu peux regarder la vidéo sur Youtube ? qu'est ce qui fait qu'il y quelqu'un qui a fait quelque chose qui fait que tu peux la regarder ?
85. E : ben ça été publié ça été transmis
86. P : oui ,celui qui a posté la vidéo, hein, on peut considérer que c'est lui qui est à l'origine de l'information, s'il ne l'a pas posté sur Youtube, on ne peut pas la regarder
87. E : ben oui
88. P : d'accord ? donc le posteur, le publieur, celui qui a posté, celui qui a publié
89. ...
90. P : Pour l'instant là on sait pas, on reste sur de l'anonyme celui qui a posté la vidéo. Quel le canal de diffusion Romain ?
91. E : Euh la vidéo
92. P : vidéo c'est pas dans le choix des propositions, (*silence*) laissez le répondre pour le moment
93. E : attends internet

94. P : internet très bien ! et du coup le destinataire ? qui regarde la vidéo ?
95. E : le grand frère de Pierre
96. P : le grand frère de Pierre, très bien ! la numéro huit, qui j'ai pas entendu ?
Élodie ? (0:26:51.3)
97. E : hem
98. P : Pierre regarde un film dans une salle de cinéma
99. E : L'émetteur je sais pas
100. P : alors qui pourrait être l'émetteur ? qui a une proposition ? (*des élèves lèvent le doigt*) ?
101. E : c'est le réalisateur du film
102. P : le réalisateur
103. E : les acteurs
104. P : les acteurs, ils sont pas ..(*élève inaudible*). oui il y a une autre situation de communication quand on regarde le film ...
105. E : l'auteur veut nous faire
106. E : le producteur !
107. E : oui si tu veux
108. P : effectivement il y a plusieurs étapes de communication, plusieurs situations de communication, donc là, on peut être sur le réalisateur, le producteur, et on dirait que les comédiens ils sont dans la situation d'avant ; ils jouent le texte écrit par l'auteur, d'accord ? quel est le canal de diffusion ?
109. E : cinématographique
110. E : projection
111. P : projection cinématographique oui et
112. E : le destinataire c'est pierre
113. P : le destinataire c'est pierre (0:28:09.4)
114. E : madame vous avez fait une erreur
115. P : encore ?
116. E : le grand frère de pierre aussi c'est ...
117. P : ah oui je me suis trompé, je me suis mêlée dans les personnages de la famille mais c'est pas très grave
118. E : je me suis trompé là j'ai mis les comédiens
119. P : non c'est pas les comédiens. Non c'est pas eux qui font la tu peux regarder la ...je t'ai dit que c'était dans la situation de communication qui était avant qu'on soit dans celle-ci. On y va sur la numéro 9 ? Sabrina consulte un forum sur le web pour trouver des conseils de mécanique, Élodie qu'est ce que tu me proposes ?
120. E : euh internautes du forum
121. P : oui
122. E : émetteur, internet pour le canal de diffusion et Sabrina en tant que destinataire
123. E : et le conseiller en mécanique ?
124. P : les conseils de mécanique, (*élèves qui argumentent à voix basse*) oui, c'est pas précisé dans la situation de communication si elle est sur un forum

- généraliste ou spécialisé en mécanique mais le conseiller en mécanique ça va être quand même un internaute ou un membre du forum, d'accord ? Wilfried au lieu de tapoter corrige moi la suivante s'il te plaît !
125. E : donc alors dans l'émetteur de l'information c'est un journaliste
126. P : oui, on rappelle la situation : Pierre lit un magazine de sport, donc le journaliste d'accord, en émetteur, ensuite ?
127. E : Le canal de diffusion c'est l'édition et dans le destinataire de l'information c'est Pierre.
128. P : Oui Kevin
129. E : moi je met l'éditeur en émetteur
130. P : l'éditeur ? mais pour être précis on sait que dans un magazine de sport on est dans du journalisme sportif, c'est pas à toi que je vais l'apprendre, donc c'est le journaliste qui écrit, d'accord Kevin ? (0:30:05.7) Situation numéro 11, qui j'ai pas entendu Axel qu'est ce que tu me proposes ?
131. E : ben euh l'émetteur de l'information c'est le présentateur
132. P : j'ai pas entendu ce que tu m'as dit
133. E : ben non, l'émetteur de l'information, ben c'est les internautes plutôt
134. P : oui, les internautes les wikipédiens ceux qui écrivent sur Wikipédia, très bien
135. E : euh
136. P : le canal de diffusion ?
137. E : C'est euh internet
138. P : Internet
139. E : puis euh le destinataire de l'information ben c'est Pierre
140. P : c'est Pierre, très bien ! (0:30:42.3) 12 la mère de pierre regarde le journal télévisé sur le téléviseur du salon en attendant l'arrivée de ses invités ; Alexandra qu'est ce que tu me proposes ?
141. E : destinataire c'est la mère de Pierre
142. P : oui
143. E : canal de diffusion c'est télédiffusion
144. P : oui
145. E : émetteur c'est journaliste
146. P : très bien ! tout le monde est d'accord là dessus ?
147. (*Murmures*)
148. P : comment ? (*P réagit à un propos d'élève*) présentateur ou journaliste ? les sources d'information en principe ce sont des journalistes qui présentent les informations, d'accord ? alors que dans une émission de variété on parle d'un animateur ou d'un présentateur mais bon, dans le langage courant on dit aussi présentateur du journal de 20 heures, si on veut être précis on dit journaliste ; (0:31:44.5) Donc la numéro 13, qui je n'ai pas entendu ? Jean-Paul ! le professeur fait un cours à ses élèves c'est facile on l'a corrigé déjà toute à l'heure
149. E : ben oui l'émetteur professeur
150. P : oui

151. E : puis euh face-à-face canal puis ben destinataire c'est les élèves
(0:31:56.6)
152. P : Quentin ? Pierre consulte la page Facebook de Sabrina
153. E : l'émetteur c'est Sabrina (0:32:24.0)
- 154.
155. *Rupture capture vidéo*
- 156.
- 157.
- P : tout le monde est d'accord avec ça~?
160. E : Oui
161. P : OK. Pierre envoie un SMS à Sabrina pour la prévenir qu'il sera en retard au cinéma ; qui je n'ai pas entendu Kevin, peut-être, vas-y ?
162. E : Pierre, l'émetteur, euh
163. P : oui
164. E : canal de diffusion, c'est messagerie téléphonique
165. P : oui
166. E : et le destinataire c'est Sabrina...(0:32:28.6)
167. P : très bien ! dernière situation : Sabrina envoie un email à pierre pour la remercier de la soirée au cinéma. Jean-Paul, puisque tu as corrigé une qu'on avait déjà faite, qu'est ce que tu me propose pour celle-ci~?
168. E : Alors Sabrina comme émetteur
169. P : oui
170. E : canal de diffusion c'est internet
171. P : oui
172. E : et le destinataire c'est Pierre (0:32:53.2)
173. P : très bien !
174. *un élève lève le doigt*
175. P : oui~?
176. E : vous avez inversé entre les deux, entre la 14 et 15, parce internet c'est la... ah, non, non c'est bon
177. P : Je ne me suis pas trompé sur toutes les corrections quand même~?
178.
179. P : Alors on va remplir maintenant
180. E : madame~?
181. P : qu'est ce qu'il y a~? (*l'élève ne répond pas*) on essayer de remplir maintenant la ... Julie s'il te plaît,... la cinquième colonne en essayant de se dire, ... vous allez écrire dans le titre de la cinquième colonne~: genre de l'information
182. E : genre~?
183. P : Dans la cinquième colonne le titre genre de l'information (P. *écrit genre de l'information au tableau*) et on va essayer de se dire sur les informations qui sont échangées dans les différentes situations, qu'on a vues, quels types d'informations, quel genres d'informations, sont échangées dans ces

- situations là, d'accord~? Romain c'est bon je peux passer à la diapo suivante~?
Alors, quand Pierre demande son chemin à un passant~? Qu'est ce qu'il veut avoir comme ... (0:34:29.9)
184. E : un itinéraire
185. P : un itinéraire
186. E : quelque chose apprendre quoi
187. E : un renseignement
188. P : un renseignement c'est bien, vous savez bien lire sur le deuxième écran
189. E : de rien
190. P : d'accord, donc là on est sur renseignement vous l'avez sur votre deuxième écran ...deuxième situation (0:34:56.2)
191. E : faut appuyer sur la touche
192. P : non ! j'appuierai pas sur la touche entrée~; deuxième situation quand Sabrina envoie sa carte postale à Pierre ou l'inverse ? non ! Sabrina envoie sa carte postale à Pierre, quel genre d'information elle donne ? Sébastien~?
193. E : Des nouvelles
194. P : des nouvelles, oui, tout le monde est d'accord là-dessus~? Alors on est sur donc... quand on se donne de ses nouvelles on parle de~?
195. E : d'informations
196. P : oui, son actualité oui c'est comme si on écoute des nouvelles
197. E : son actualité~?
198. P : Ben c'est un échange d'actualités d'accord~?
199. E : c'est une actualité personnelle
200. P : l'actualité personnelle (*propos d'élèves superposés*) oui actualité c'est bien~! quand Sabrina lit son roman qu'elle a emprunté à la bibliothèque (0:35:57.0)
201. E : ben elle s'informe
202. E : elle s'instruit
203. P : elle s'instruit oui
204. E : elle s'occupe
205. P : ben elle cherche des ..(*le propos se superpose à la proposition de l'élève*), quand vous dites ... alors la plupart d'entre vous, enfin certains d'entre vous lisent beaucoup de mangas pourquoi vous lisez des mangas~?
206. E : Pour passer le temps
207. E : Parce que c'est un loisir
208. P : c'est un loisir du coup quand on fait des ...on a un loisir c'est qu'on ...?
209. E : on s'instruit, ça nous plaît (*les propositions d'élèves se chevauchent*)
210. P : on s'instruit oui, oui, après, on est pas forcément sur se dire je vais apprendre des choses
211. E : c'est un passe temps
212. P : c'est un passe temps donc on est sur du divertissement
213. E : ah ! (*satisfaction*)
214. E : ah j'avais marqué ça (0:36:39.6)

215. P : oui tu l'avais dit on était sur le genre de l'information et pas sur l'émetteur (*P. s'adresse à un élève en particulier*)
216. E : ...
217. P : oui on est sur du divertissement tout à fait, mais c'est pas la même chose d'être le genre de l'information et l'émetteur d'accord~?
218. E : et les propos d'animateur c'est du divertissement (*l'élève demande confirmation pour une autre situation*)
219. P : la majeure partie des émissions de variétés sont des divertissements d'accord~? Situation suivante vous remplissez bien votre tableau, hein !
220. E : ben oui
221. E : c'est ce qu'on fait
222. P : quand le journaliste, quand Pierre, le père de pierre écoute la radio dans sa voiture
223. E : divertissement
224. P : non, alors si on essaie de reprendre avec le modèle~?
225. E : non c'est renseignement !
226. P : quand on écoute des informations pour savoir si il va y avoir des bouchons, c'est quoi ?
227. E : l'actualité
228. P : l'actualité, très bien Alexandra !
229. E : logique
230. E : ben c'est un renseignement aussi parce que c'est pour savoir pour le bouchon là
231. P : oui (*l'élève reprend son argumentation, pendant que P. répond*) c'est les actualités de la circulation
232. E : oui, non mais
233. E : tu discutes pas tu met actualité
234. E : (*ironique*)c'est très divertissant d'écouter la radio juste pour savoir où sont les bouchons
235. P : sauf que renseignement oui, mais les renseignements quand on demande son chemin, le chemin qu'on demande, on nous donne une information, d'accord ? il va pas être ... si on veut toujours aller d'un point A à un point B ...
236. E : sans passer par les bouchons !
237. P : oui c'est vrai
238. E : il y a plusieurs chemins
239. P: il y a plusieurs chemin est ce qu'il va lui donner plusieurs expli...~? quand vous demandez votre chemin à quelqu'un vous attendez que quelqu'un lui dise~: il y la route touristique qui va passer par là, ou vous vous allez au plus court là~; là on est sur du renseignement pratique là, on est à la limite puisqu'on part du principe que c'est donné par un journaliste sur la radio on est sur de l'actualité.
240. E : (*le débat continu entre élève sur un ton dubitatif*)...
241. P : Actualité c'est bon vous êtes convaincus ?

242. E : non, ben non !
243. P : non~? pour me faire plaisir je le vois bien~! allez suivante~: quand la petite sœur de pierre regarde les pub à la télé ? (0:38:53.0)
244. E : divertissement
245. E : elle s'informe
246. E : ben oui c'est des informations
247. P : qu'est ce qu'on essaie de faire avec la publicité~?
248. E : on essaie de faire acheter
249. E: c'est du bourrage de crane
250. P : ah donc elles sont des informations...~?
251. E: publicitaires
252. P : non
253. E : mensongères
254. P : on va pas rentrer dans ce débat là hein !
255. E : commerciales
256. P : quand on veut vous vendre quelque chose c'est qu'on essaie de faire du commerce, voilà information commerciale~! très bien~! le grand père de Pierre qui regarde une émission de variété à la télévision~? (0:39:35.8)
257. E : divertissement
258. P : divertissement, très bien.
259. E : Mais bon Séb. il commence à ...
260. P : Le grand frère de.... le grand frère de Pierre, qui regarde la vidéo sur Youtube~?
261. E : divertissement
262. P : divertissement, aussi. (0:39:53.3)..... Donc la suivante la huit : c'est Sabrina, non c'est Pierre qui dans une salle de cinéma
263. E : divertissement
264. P : donc divertissement aussi, on est d'accord~? la neuf quand : Sabrina consulte un forum sur le web pour trouver des conseils de mécanique
265. E : renseignement
266. E : divertissement~?
267. E : Renseignement~!
268. P : Renseignement !
269. E : mais c'est quand même un divertissement de faire de la mécanique
270. P : ça dépend dans quelle optique on le fait, c'est pas précisé, si c'est son loisir ou si c'est ...
271. E : ça porte à confusion,
272. P :pour savoir si elle ne va pas se faire avoir par son mécanicien, euh, c'est une possibilité
273. E : généralement euh
274. E : actualités (*anticipant la réponse à la situation suivante*)
275. E : après c'est actualité
276. E : divertissement
277. P : donc, Pierre lit son magazine de sport.

278. E : actualité
279. E : divertissement
280. E : actualité
281. P : divertissement
282. E : hein ?
283. P : mais actualité pourrait... alors ça pourrait être les deux ... si on est sur... le sport peut faire partie des actualités de même que les renseignements sur les bouchons
284. E : moi je dirai que
285. E : oui mais si on achète un magazine spécial sport
286. E : madame (*propos d'élèves mêlés*)
287. P : les deux sont possibles divertissement ou actualité ça dépend si c'est votre passion ou si vous voulez vous tenir informé de ce qui se passe (*échanges entre élèves*) quand tu lis, ça peut être un divertissement ! (*échanges*) les deux sont possibles (*ton appuyé*) tu mets celui que tu veux, mets celui qui correspond à toi (*échanges entre élèves, confusion*) é~! hé~!hé~! hé~! c'est bon là~? je pensais pas que ça allait faire débat à ce point là. ! Est-ce que de lire un magazine de sport c'est de l'actualité ou du divertissement~? et bien ça dépend du point de vue~! allez on passe à la suite alors le suivant : Pierre consulte un article de Wikipédia (0:42:25.2)
288. E : information, information, renseignement
289. P : alors c'est plus qu'un renseignement, quand on l'utilise pour... un travail scolaire ? oui ça veut dire qu'on cherche quoi ? une information mais pour faire quoi~?
290. E : pour travailler
291. P : a quoi ça sert de travailler à l'école~?
292. E : (*réponses mêlées*)....
293. E : à faire plaisir au prof
294. P : j'aurais pas du poser ma question comme ça~!
295. E : Pour avoir ,un examen
296. E : pour avoir un examen
297. E : pour être diplômé
298. P : donc qu'est ce qu'il faut faire~?
299. E : s'instruire
300. E : apprendre
301. E : s'instruire
302. E : avoir des connaissances
303. P : avoir des connaissances~! Merci~!
304. E : C'est qui qui a dit ça~?
305. P : là on est typiquement sur.....? le fait d'augmenter ses connaissances,connaissances, la suivante~? (0:13:50.9)
306. E: actualités
307. P : la mère de pierre regarde le journal télévisé sur le téléviseur du salon
308. E : actualités

309. P : actualités on est d'accord, ... le professeur fait un cours aux élèves
310. E : information
311. E : connaissances
312. P : connaissance, divertissement ça peut dépendre~! Mais je préférerais connaissances, ... alors ensuite~?
313. E : après c'est divertissement
314. E : renseignement
315. P : Pierre consulte la page Facebook de Sabrina
316. E : actualités
317. E : non divertissement
318. E : non actualités
319. E : divertissement
320. E : actualités
321. E : depuis le début on parle de
322. P : alors là tu es en train d'écrire l'histoire et bon, alors ?
323. E : information
324. E : divertissement
325. E : information
326. E : information ! madame
327. P: tout est de l'information on vous demande de les caractériser
328. E : divertissement
329. E : renseignement
330. P : alors moi j'ai mis actualité, parce que généralement mon actualité personnelle, quand on publie ses statuts on dit bien ce qui nous arrive on est dans l'actualité. hé~! hé~! Élodie~! mais effectivement renseignement pourrait être juste, divertissement pourrait aussi être juste, ça dépend de ce qu'il fait quand il regarde la page Facebook de Sabrina d'accord~? hé~! hé~! hé~! s'il vous plaît on se reconcentre deux minutes~!
331. E : *(propos d'élèves sur un ton plus calme)*.....
332. P : oui mais c'est les actualités de sa vie personnelle c'est comme la carte postale,.... les actualités dans ce sens là.
333. E :
334. P : mais si c'est les nouveautés c'est ce qui se passe dans la vie
335. E :
336. P : Mais peut-être que pierre il ne se moque pas de ce qu'il se passe dans la vie de Sabrina ...
337. D'accord , donc au final vous mettez ou actualité ou renseignement tout dépend du point de vue ou divertissement si vous regardez la vidéo qu'elle a posté sur ce qu'il lui est arrivé hier par exemple~; alors les SMS, donc Pierre lui dit qu'il sera en retard au cinéma ..(0:46:07.7)
338. E : renseignement
339. E : actualité
340. P : ben là il lui donne
341. E : un renseignement

342. P : moi j'ai mis actualité aussi puisque c'est ce qui se passe en ce moment
343. E : oui mais ça la renseigne aussi qu'il sera en retard....
344. P : actualité renseignement actualités si vraiment ça vous pose problème~; et la dernière~: Sabrina qui envoie un email à pierre pour la remercier pour le remercier de la soirée au cinéma (0:46:43.9)
345. E : actualité actualité c'est marqué dans le
346. P : ah bon
347. E : ouais c'est déjà marqué
348. P : Bien on a vu pour qu'il y ait information, une information c'est un échange entre un émetteur et un destinataire et ça passe par un canal de diffusion qui peut être varié ; on va vérifier si cette définition suffit ou non pour définir une information~; est ce que ça suffit juste qu'une information soit échangée entre deux personnes ou entre un groupe, entre plusieurs personnes~? je vais vous montrer... vous avez une copie d'écran mais qui est très petite sur votre feuille
349. E: oui mais c'est pas en français du coup
350. P : trois documents avec des informations et vous allez essayer de me dire ce que vous pensez de ces informations la première~? (0:47:33.1)
351. E : la première c'est de l'anglais !
352. E : c'est du Wikipédia
353. P : oui
354. E : c'est une page pour un ordinateur
355. P : effectivement avec ce qui est écrit là haut, on voit que c'est le .. ça parle de Wikipédia et d'aspirateur d'accord~?
356. E : d'aspirateur~?
357. P : Qu'est ce qu'on dit~? qu'est ce qui est dit sur l'aspirateur~?
358. E : (*déchiffrant*) Génération ..
359. P : Est ce que vous êtes capable de me dire de quoi ça parle~?
360. *Les élèves essaient de lire la page en code html*
361. E : il y a marqué générateur
362. E : comment se servir d'un aspirateur
363. P : à quoi ça ressemble ce... cette suite de ...
364. E : il y a une définition en ...
365. E : non c'est des codes d'internet
366. P : c'est des codes html, c'est le code html de la page Wikipédia de l'article aspirateur~; est ce que, si vous avez cette information là le code html ..~?
367. E : on comprend rien
368. P : on comprend rien ! sauf si
369. E : sauf si on est
370. P : sauf si si on maîtrise le code html, donc sous votre, sur votre TD là
371. E : on écrit~?

372. P : sous le petit trait là enfin vous écrivez : code html d'une page web, pour savoir ce que c'est, code html, ... code html d'une page web~; et comme l'a si bien dit Quentin si on ne maîtrise pas un code on accède pas l'information d'accord~? Deuxième exemple (0:49:46.8)
373. E : c'est du russe~!
374. E : non
375. E : on voit mal
376. E : c'est du Biélorussie ça de l'ukrainien
377. P : c'est pas du russe
378. E : c'est du grec
379. P : non c'est du finnois
380. E : finlandais, c'est la Finlande~!
381. P : finnois, Finlande c'est la Finlande tout à fait
382. E : on y était presque !
383. P : c'est Ho~! ho c'est le mode d'emploi d'un aspirateur, de mon aspirateur, est-ce que ça me permet de savoir comment fonctionne mon aspirateur~?
384. E : Allez sur Google traduction~!
385. P : Aller sur Google traduction~? ça traduit tellement bien les phrases qu'on lui demande~!
386. E : Ou sinontrouvez un finlandais ou une finlandaise !
387. P : donc sauf si je parle le finlandais, le finnois, cette page là est ce qu'elle me sert à quelque chose~?
388. E : Non
389. E : ça dépend si il y a du français derrière~?
390. P : Donc vous m'inscrivez sur votre feuille là, mode d'emploi en finlandais ou en finnois
391. E : moi je connais une fille qui parle
392. P : mais on connaît tous quelqu'un qui connaît quelqu'un qui parle finlandais c'est sûr !
393. ...
394. P : allez allez écrivez sur votre feuille~.....: mode d'emploi en finlandais~;..... dernier exemple, un extrait d'un article, c'est pas une publicité~! d'un article scientifique qui est paru dans le courrier de l'environnement de l'INRA, mars 2010, qui explique comment il faut choisir un bon endroit pour implanter un verger lisez parcourez rapidement(.0:51:53.9)
395. *les élèves lisent l'article certains à haute voix*
396. P : vous voulez que je vous le lise~?
397. E : oui
398. P : le début,(*ton monocorde*) les concepts de l'écologie du paysage en particulier celui des bordures celui des filtres de connecteurs en particuliers celui des matrices paysagères et celui des arrangements spatiaux en particulier celui qui détermine les degrés de connectivité physique et biologique ont permis de prendre en compte un grand nombre d'interactions ignorées.

399. E : oui mais là il faut être ... quelqu'un qui ne connaît rien àil ne comprendra rien à
400. P : est ce que vous comprenez ?
401. E : en gros oui mais pas (l'élève fait un geste avec le pouce et l'index)
402. E : ... en écologie... ravageurs
403. P : oui mais je suis pas su[^]re qu'en première bac pro cet article soit très adapté pour augmenter vos connaissances sur comment choisir un bon endroit si on doit faire un verger. Le courrier de l'environnement de l'Inra ça s'adresse à des chercheurs, d'accord ? vous en êtes pas encore là, un jour vous verrez un article signé par l'un d'entre vous, mais pour l'instant, vous n'en êtes pas là. donc pour qu'une information oh ho ! elle existe, il faut que la personne qui la reçoive, le destinataire, la comprenne ; si on vous donne une information mais que vous ne la comprenez pas, ben, vous êtes certes destinataire mais ça ne fait pas sens pour vous donc ça ne sert à rien de la recevoir et on peut pas la réutiliser ou la redire, donc du coup dans le petit carré vous me mettez le complément de définition de l'information : une information est une connaissance c'est un contenu chargé de sens qui est communiqué
404. E : on marque quoi sous le ...
405. P : sous, tu mets article scientifique, sous l'image de l'article de Courrier de l'environnement (0:54:00.3)
406. E : courrier de l'Environnement ?
407. P : donc ce qu'on rajoute par rapport au fait que ce soit un émetteur un destinataire et un canal de diffusion, c'est que ça devient une connaissance que si on la comprend, que si ça a du sens pour nous, d'accord ? Est ce que ce que je vous dit à du sens pour vous ?
408. E : oui, tout a du sens
409. P : vous avez reçu l'information que je vous ai envoyée ?
410. E : non !
411. E : tout a du sens
412. P : alors on va terminer assez vite parce que l'heure est déjà passée et j'ai besoin qu'on aille jusqu'au bout de la séance, ça tombe bien puisque je vous ai deux heures de toute façon.
413. E : pour une fois
414. P : donc une information : un émetteur, un destinataire, un canal de diffusion et il faut que ça fasse sens maintenant, on va s'intéresser à l'information en documentation, d'accord, c'est à dire quel type d'information on trouve en documentation et en général à l'école. (*P. affiche à l'écran un tableau sur les genres de l'information*). On va reprendre les situations du départ et on va essayer de se dire, selon le genre de l'information, d'accord, si c'est du divertissement, si c'est du.. des connaissances, où est ce qu'on va les classer selon leur durée de vie, d'accord ? Alors on va le faire ensemble de manière collective Alors, la situation une, vous les reprenez là vos situations au départ ... quand on demande son chemin à un passant est ce qu'on est sur une information qui est utile ou une information qui est dans le plaisir, divertir

enrichir ? et après est ce que c'est une information instantanée qui va nous servir tout de suite et qu'on a pas forcément besoin de garder ou de retourner à cette information et si on a besoin de la garder ou d'y revenir on est dans du durable ou définitif. Dylan ?(0:56:56.3)

415. E : elle est utile et durable et définitive
416. E : ou instantanée
417. P : ah oui, c'est l'un ou l'autre ça c'est sûr
418. E : oui ça peut-être les deux parce que si on veut ...
419. E : si tu connais pas ...
420. E : tu vas y retourner après
421. E : même une fois dans ta vie ?
422. P : alors on est sur de l'utile c'est sur,
423. E : *(les élèves discutent entre eux)*
424. P : hé ! on va pas discuter comme ça, je suis désolé on a pas le temps de discuter pour chaque situation
425. E : c'est durable !
426. P : on le saura pour la prochaine fois, mais peut-être que la prochaine fois on partira pas du même endroit.
427. E : c'est pas grave ...
428. E : oui, mais on sait quand même où est le lieu
429. E : ben oui
430. E : c'est instantané madame
431. P : Mais c'est pour une utilisation à quel moment ?
432. E : immédiate
433. P : on est d'accord sur de l'instantanée
434. E : oui, mais après
435. P : ça peut resservir ultérieurement, et comment on va pouvoir retourner à cette information, comment on va pouvoir la retrouver ?
436. E : par notre mémoire
437. P : par notre mémoire, est ce qu'il y a un moyen d'y retourner vraiment, hormis la mémoire ? est-ce qu'elle est inscrite ailleurs cette information ?
438. E : Ben, oui ...
439. P : si tu l'as écrite, si tu l'as Je comprends que peut-être que vous avez une mémoire formidable et que vous vous en souviendrez, mais là on est sur de l'utilité instantanée, on demande son chemin parce qu'on en a besoin tout de suite maintenant, d'accord ? Situation numéro deux (0:58:34.8) : Pierre reçoit une carte postale de Sabrina, on est dans quel *(P montre alternativement deux lignes du tableau affiché sur l'écran)* utile ou divertir enrichir ?
440. E : divertir, enrichir
441. P : d'accord, et puis ?
442. E : instantané
443. E : non durable
444. E : instantanée il la reçoit tout de suite
445. E : il la reçoit immédiatement, mais après il la garde

446. (débat)
447. P : hop, hop, hop ! pas tous le monde en même temps, Dylan ?
448. E : elle donne de ses nouvelles
449. E : c'est durable parce que c'est écrit on pourra le ressortir dans cinquante ans, même si la personne elle... même dans dans cent ans
450. P : oui, on pourrait est ce qu'on relit souvent des cartes postales
451. E : eh oui mais même sur on les relit, sur le moment ils vont bien, mais si on les relit euh ...
452. P : peut-être qu'il sont plus en vacances à Arcachon
453. E : oui, mais on le sait toujours (0:59:35.2)
454. P : oui, on le sait toujours, toi tu te souviens de tous les lieux, de toutes les cartes postales que tu reçois où était
455. E : non mais c'est écrit
456. P : c'est écrit, alors toutes tes cartes postales sont dans une boîte classées comment, expéditeur ? classées par j' ne sais pas moi ...
457. E : mais non
458. E : instantanée
459. P : oui, c'est bon instantanée (*P marque le numéro 2 dans la case instantané du tableau projeté sur le tableau blanc*)
460. E : madame c'est durable !
461. E : voulez qu'on fasse un débat ?
462. P : allez suivante ! Sabrina lit un roman emprunté à la bibliothèque
463. E : durable
464. E : instantanée
465. E : c'est durable (*débat confus*)....
466. P : bon, hé ! (*P. intervient dans le débat avec quelques élèves : elle lit tout de suite, d'accord ?*) Par rapport à la situation, elle lit un roman qu'elle a emprunté à la bibliothèque (0:60:47.8)
467. E : c'est durable
468. P : oui, alors déjà souvent on ne lit pas d'un seul coup un roman
469. E : à partir d'un moment ça peut-être durable
470. P : mais surtout on peut le retrouver, on peut retourner au moment... d'accord ? oui sauf que le roman ... à la différence de ta carte postale qui est en vrac dans une boîte et d'un roman dans une bibliothèque, c'est quoi la différence ?
471. E : ben c'est classé vous allez dire
472. P : ben très bien si tu classes tes cartes postales par ordre alphabétique, par date tu me la mets là (*P. pointe un endroit du tableau projeté*) mais en vrac tu la mets là.
473. E : et si on les
474. E : est ce que vous vous souvenez de tous les romans que vous avez lus
475. P : on peut y retourner c'est quelque chose qui est édité sur un livre, même si c'est pas le même livre qu'on a emprunté on peut le retrouver, on est d'accord ? alors que la carte postale, une fois qu'elle est perdue, elle est perdue !

elle est en un seul exemplaire, votre roman que ce soit l'exemplaire du cdi, l'exemplaire que vous avez pris à la bibliothèque ou à la librairie a un contenu qui est le même, c'est pour ça qu'on est sur du durable. Si! si, si § je vous assure que si ! allez on continue (1:02:15.7): le père de Sabrina écoute les actualités sur son autoradio pour éviter les bouchons

476. E : instantané !
477. E : utile, instantané !
478. *(P. marque la réponse au tableau)*
479. P : un renseignement c'est utile on est d'accord ? une actualité ?
480. E : c'est pas du divertissement
481. E : enrichir
482. P : est ce que tu vas te souvenir le lendemain ou étaient les bouchons de la veille, ... ou il y a trois semaines, allez suivante la petite sœur de Pierre regarde les publicités à la télévision du salon
483. E : divertir
484. E: instantané
485. P : la publicité c'est pour enrichir c'est ça ?
486. E : non mais pour enrichir ceux qui mettent la pub quoi
487. P : oui mais on ... dans du divertissement, d'accord ?
488. E : mais c'est durable
489. E : mais non c'est instantanée
490. *(échanges confus entre élèves, P. laisse se dérouler le débat)*
491. P : si c'est une pub qui est sur une promo qui a lieu une semaine ? on est sur de l'instantané ? une semaine ! on est pas sur du définitif !
492. E : on est dans enrichir
493. P : Ben on est sur enrichir, c'est ce que fait la publicité *(rires et propos d'élève couvre la réponse)*, allez on continue la 6 : Hé, Wilfried répond à la question 6 au lieu ... le grand père de Pierre regarde une émission de variété à la télévision
494. E : alors c'est clair divertir et enrichir
495. P : Oui
496. E ; et ça c'est instantané
497. P : d'accord si on enregistre l'émission et qu'on la regarde (1:04:25.1)
- 498.
499. *rupture capture vidéo*
- 500.
501. P : (1:04:25.1) ça peut devenir du durable et du définitif
502. E : ...
503. E : mais là en replay
504. P : en replay est ce que c'est en replay tout le temps~?
505. E : Non
506. E : oui mais si tu le regarde en stream~?
507. E : oui mais on peut le revoir
508. P : Eh oui est ce que c'est légal~?

509. E : Après c'est une autre question après, et en plus on peut l'enregistrer si on veut
510. P : oui bien sûr, mais là elle l'enregistre pas, elle regarde à la télévision en direct, dans la situation, donc on est sur de l'instantané (1
511. E : et si c'est sur Youtube~?
512. P : Je pense qu'on aura besoin d'en parler, allez, la 7 ! Jean-Paul, la7 ? le grand frère de Pierre regarde une vidéo humoristique sur Youtube (1:05:07.10)
513. E : *des élèves donnent leur réponses à voix basse*
514. E : Non mais je sais, c'est clair : divertir, enrichir et après euh ça peut être durable comme ça peut être [instantanée]
515. E : ça dépend si la vidéo est compromettante ou pas
516. E : ça dépend ce que c'est comme vidéo
517. P : c'est une vidéo humoristique
518. E : oui mais il y a aussi
519. E : ça dépend si il y en a qui la supprime de Youtube après, c'est .. instantané
520. E : si le son est
521. P : c'est souvent supprimé~?
522. E : non mais c'est pas souvent supprimé, mais ça peut
523. E : ça arrive
524. E : du coup on est retourné à deux (1:06:04.4)
525. P : je suis désolé c'était pas prévu comme ça, (*à voix basse à propos d'un problème d'affichage*) donc alors la vidéo sur Youtube ?
526. E : instantanée
527. P : quand on la regarde c'est instantané mais est qu'on peut y retourner~?
528. E : Oui ça dépend
529. P : la plupart du temps on peut y retourner
530. E : oui mais si on se rappelle pas du
531. P : tu sais vu le nombre de vidéo il y en a plein qui sont ... je suis d'accord que, on peut discuter que c'est pas tranché, tranché, ça c'est assez simple (*P. montre du doigt une partie de la diapo sur l'écran de projection : utile ou divertir*) à identifier, là ça peut dépendre des situations
532. E : si ça se trouve elle sera peut-être plus sur Youtube mais sur Dailymotion, ouais voilà ou sur Google video autre chose
533. P : Pierre regarde un film dans une salle de cinéma (1:07:08.3)
534. E : alors ça c'est instantané
535. P : là on pourra pas passer sa vie dans la salle de cinéma
536. E : ben après il y les madame
537. P: c'est pas la situation, la situation c'est il est dans la salle de cinéma il regarde un film
538. *Les élèves continue à débattre entre eux de la situation*
539. P : la neuf, Sabrina consulte un forum sur le web pour trouver des conseils de mécanique (1:07:40.2)

540. E : c'est utile
541. P : oui
542. E : et durable
543. P : des conseils qu'elle veut pouvoir réutiliser réinvestir. Pierre lit un magazine de sport (1:07:57.6)
544. E : instantané, enrichir
545. E : mais là ça se discute parce ça se trouve après on
546. E : c'est durable
547. P : c'est utile on est d'accord et ensuite
548. E : durable, durable, définitif
549. P : pourquoi durable~?
550. E : Non
551. P : ah mais non très bien merci je t'écoute pourquoi durable
552. E : parce que ça peut
553. E : ah si c'est durable
554. E : c'est durable parce que si un joueur de foot il a mis un but il pourra pas ...
555. P : oui mais il a pas eu
556.
557. P : oui mais c'est la vérité la ..., l'information qui est diffusée à la radio elle est vraie aussi, si on part de là, qu'est ce qui, c'est quoi la différence avec la télévision, l'émission qui passe en direct et le magazine qui n'est pas en ligne Julie ?
558. E : ben, c'est que... on peut le ranger dans un coin
559. E ...
560. P : on est d'accord c'est durable, c'est comme les romans le roman il y a plusieurs exemplaires, le magazine il y a aussi plusieurs exemplaires, et on peut y retourner, vous avez des archives au cdi c'est classé on peut revenir aux magazines ; la 11 : Pierre consulte un article de Wikipédia (1:09:25.1)
561. E : mais je dirai ...
562. P : durable
563. E : non parce que ça peut être enlevé
564. E : ça peut être modifié
565. P : oui ça peut être modifié oui mais comment on fait pour voir les versions d'avant~? Sur Wikipédia
566. E : on fait historique
567. P : historique il me semble qu'on a vu ça
568. E : c'est clair
569. P : ben là, on est dans les connaissances et on voudrait que ces connaissances soient durables et définitives ; la 12.(1:10:02.6).. la 12 : la mère de pierre regarde le journal télévisé sur le téléviseur du salon dans le salon en attendant l'arrivée des ... de ses invités
570. E : divertir enrichir
571. E : instantané

572. *P. laisse parler les élèves*
573. P : on est d'accord vu la situation, c'est ça (1:10:28.5)
574. E : voilà
575. P : le professeur fait un cours à ses élèves
576. E : ah~!
577. E : être utile et instantané
578. E : instantané
579. P : j'espère bien que ça va être plus qu'instantané !
580. E : c'est instantané parce que ... on se rappelle pas forcément du cours et après on peut nous ré-expliciter il nous expliquera pas pareil que l'autre jour , là vous nous faites le cours mais demain on fait le même cours mais on aura pas les mêmes propos, donc c'est instantané
581. P : vous n'aurez pas les mêmes propos demain~?
582. E : Ben non
583. *E : Réponses mêlées*
584. P : qu'est ce que vous êtes en train de faire là~?
585. E : Un débat
586. P : oui, non bon d'accord, là
587. E : on est en train de suivre le cours
588. P : oui
589. E : on explique
590. P : je voudrai d'abord que... le canal de diffusion on est dans du face-à-face et on est dans de l'instantané, vous parlez, je vous répond , on est d'accord, sauf que l'objectif il y a tout ce qu'on fait sur l'information
591. E : ah oui mais là
592. P : ah l'objectif c'est ça oui entre autre et puis c'est de ... être utile et d'augmenter vos connaissances
593. E : c'est instantané
594. P : je veux bien croire Guilaine qu'on a beaucoup de plaisir de venir en cours avec moi mais on est sur être utile, d'accord ? oui ?
595. *E : un élève réagit*
596. P :oui sauf que là dans la situation, elle le regarde en attendant, tu vois, on est sur de ... on passe le temps
597. E : à mon avis si ça se trouve ...
598. P : elle écoute peut-être que d'une oreille, c'était quel numéro celle-ci ?
(*P. regarde ses notes et inscrit le numéro dans une case du tableau projeté*)
(1:12:05.6)
599. E : elle entend d'une autre oreille si quelqu'un a sonné
600. P : allez ! Pierre consulte la page Facebook de Sabrina
601. E : ça dépend ce qu'il cherche
602. P : on est d'accord on l'a redit déjà tout à l'heure ça dépend ce qu'il cherche, si on est sur du renseignement si on est par exemple : ah je ne sais pas qu'elle est sa date d'anniversaire je vais regarder en cherchant le renseignement
603. E : oui mais si on le lui demande !

604. E : ... *les élèves parlent en même temps*
605. P : Eh, eh, stop, stop, stop ! on va pas réécrire l'histoire à chaque fois de Pierre et Sabrina, soit on la met dans être utile s'enrichir, ça dépend de ce qu'on cherche, mais du coup on va être quand même dans de l'instantanée ou du durable et définitif ?
606. E : durable et définitif !
607. E : sur Facebook quand on met quelque chose ça reste toujours
608. P : est ce que ça reste toujours~?
609. E : ah, non
610. E : Mais non~!
611. P : L'anniversaire oui
612. E : la date de naissance changera pas
613. E : le nom, non plus
614. E : si~! le nom peut changer
615. P : arrêtez de vous balancer là en diagonale, là
616. E : Hé~! madame le nom peut changer
617. P. *laisse parler les élèves.....*
618. P : est ce qu'on est sur de l'information qu'on va retenir toute notre vie~?
619. E : non
620. E : ben vous croyez que votre cours on va le retenir toute notre vie~?
621. P : j'espère bien !
622. E : eh, je suis sur que l'année prochaine vous me reparlez de ce cours je ne m'en rappelle pas
623. P : oh, mais je pense que je m'en souviendrai, je vais me le noter pour retrouver l'information et qu'elle devienne durable et définitive et on verra si toi tu t'en rappellera
624. E : ah ben on verra si vous voulez
625. P : on verra déjà si elle va être durable et définitive jusqu'à la fin de l'année jusqu'à la fin du ccf
626. E : déjà~!
627. E : Madame faites lui un tatouage, comme ça, ça sera durable et définitif
628. P : allez on continue : la 15 (1:14:05.9) : Pierre ... Pierre envoie un SMS à Sabrina pour la prévenir qu'il sera en retard au cinéma
629. E : être utile et instantanée
630. P : là ça fait pas débat, très bien, et la dernière (1:14:30.9)
631. E : pareil
632. P : Sabrina envoie un e mail à Pierre pour le remercier de la soirée au cinéma
633. E : utile et instantanée
634. E : objection madame~!
635. P : pourquoi~?
636. E : parce que le SMS il est enregistré dans le portable
637. E : et ben, tu peux le supprimer !
638. E : ...

639. P : et selon la nature du SMS, Jean-Paul ! est-ce que ; le fait de dire... si j'envoie un SMS pour dire que je vais être en retard de 15 minutes, le SMS après il 'a plus aucune utilité ? faut que tu sais si tu as besoin de le garder définitivement, si c'est un SMS avec une adresse qu'il faut pas oublier, d'accord ! et du coup tu peux le conserver pour pouvoir le réutiliser là, euh : je vais avoir 15 minutes de retard, on est sur ... dans la situation ... on est sur de l'instantané, d'accord ? (1:15:27.6) bon je savais que ça allait faire un peu débat cette situation là ; quand dans un contexte scolaire on va finir la dessus, dans un contexte scolaire et notamment en documentation quand vous allez chercher des informations pour faire ... pour écrire votre article encyclopédique sur votre auteur de bande dessinée ou sur votre personnage ou sur votre série, vous allez chercher des informations et vous allez être dans quel cadre
640. E : ah
641. P : être utile et durable et définitif puisque je vous demande d'écrire un article encyclopédique, donc un article encyclopédique on est sur des informations qui vont être organisées vous vous rappelez ? les rubriques dans lesquelles vous allez organiser l'information que vous allez trouver, et puisqu'on est sur de l'encyclopédie, l'objectif c'est de retrouver de l'information pour pouvoir la donner à quelqu'un d'autre et la réutiliser~; donc la définition finale~de l'information ... vous allez l'écrire et c'est celle ci qu'il faudra retenir, information qui vous sera utile et qui va être définitive et durable au moins jusqu'au mois de juin (1:17:00.3)
642. E : ou pas
643. P : d'accord~? une information , c'est une connaissance, un contenu chargé de sens qui est communiqué on est d'accord~? un émetteur un récepteur et un canal de diffusion et elle devient réellement information et donc une connaissance quand je la comprend quand elle a du sens.
644. E :.... ça n'a pas de sens~?
645. P : Oui effectivement là effectivement ça n'a pas de sens (*P. relisant sa définition sur la diapo projetée*) pour agir .. alors ... (*silence*)
646. (*P. parle pendant que les élèves recopient la définition*) donc elle peut être éphémère avec une utilité immédiate pour agir par exemple je demande mon chemin et du coup on me donne l'information, je l'utilise, Romain écris moi l'information sur la dernière page, et du coup j'agis, je vais à l'endroit en prenant ma décision, se distraire ou alors prendre une décision. Je prends une décision, c'est dire que j'entends que la porte ... qu'une des portes sur Paris est bouchée parce qu'il y a des bouchons et du coup je prend une autre route parce que j'ai eu une information, je la comprend et je peux réagir d'accord~? Elle peut aussi être durable pour augmenter ses connaissances elle permet d'apprendre d'agir dans une situation professionnelle de devenir expert de se cultiver vous l'avez notée~? (0:18:48.9)
647. E : Ben oui
648. P : vous avez déjà tout écrit~? Je te dispense de tes commentaires .. (*silence*). est ce que vous avez des questions~?

649.
650. P : ça vous semble clair~?
651. E : ouais (1:19:26.1)
652.
653.