

Les savoirs scolaires en information documentation : Des outils didactiques pour la mise en œuvre des apprentissages

Ivana Ballarini-Santonocito

Professeur documentaliste, académie de Nantes

Bureau national de la FADBEN

ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire »

Journée professionnelle de l'ADBEN des Pays de la Loire

Les savoirs scolaires en information-documentation : de la formalisation à la mise en pratique

Angers, 12 mai 2007

En mars 2007, la FADBEN publie un numéro de sa revue *Médiadoc* consacré aux « Savoirs scolaires en information-documentation ». L'objet de l'exposé qui suit va être de présenter cet outil proposé au corps des enseignants documentalistes.

Conçu dans le prolongement du référentiel de compétences informationnelles des élèves publié en 1997, ce numéro se présente comme un outil didactique d'élucidation des savoirs informationnels à faire acquérir aux élèves du secondaire.

Cet outil didactique s'adresse avant tout aux enseignants documentalistes afin de faciliter la mise en œuvre des apprentissages qu'ils proposent et leur permettre par là d'intégrer la construction des savoirs info-documentaires dans les objectifs et la conception des séquences pédagogiques qu'ils mènent.

Ce corpus de savoirs scolaires est le fruit d'un travail de didactisation d'un domaine de connaissances qui jusque là n'a pas été structuré pour être enseigné aux élèves. Il s'inscrit, en cela, dans le cadre des travaux menés par l'ERTé *Culture informationnelle et curriculum documentaire* pilotée par Annette Béguin de l'Université de Lille 3, équipe de recherche dont fait partie la Fadben.

Si la pédagogie documentaire est aujourd'hui bien instituée, elle ne prend encore appui sur aucun contenu didactique clairement établi. Ce sont ces contenus que nous avons voulu clarifier et structurer afin qu'ils servent de fondement à l'élaboration des séquences pédagogiques que nous menons.

Ce qui suit s'inscrit donc dans la lignée de l'intervention, le 9 décembre 2006, de Jean-Louis Charbonnier¹ pour tenter de mettre en perspective les trois objets qui constituent la matrice de tout enseignement, à savoir : la didactique, la pédagogie et leur mise en pratique dans la construction d'une séquence d'apprentissage, et pour dire qu'ils forment un tout complémentaire et indissociable.

Si chaque discipline dispose de sa propre didactique, qu'en est-il en information-documentation ? La didactique de l'information en est aujourd'hui à faire ses premiers pas et à trouver son propre terrain de légitimation. Des chercheurs et des équipes de travail s'y consacrent, des enseignants tentent des expérimentations sur le terrain. Très féconde, elle a produit en quelques années des réflexions théoriques de haut niveau et nous propose déjà quelques outils didactiques prêts à être réinvestis et expérimentés sur le terrain.

Ce sont ces outils que nous vous proposons de découvrir aujourd'hui : quels sont-ils et comment les utiliser ? Le corpus de savoirs scolaires de la Fadben en est un et nous allons voir que, dans une présentation synthétique, il offre en réalité plusieurs outils complémentaires et modulables.

Le corpus de savoirs scolaires est un outil didactique à usage pédagogique, disions-nous. Pour clarifier ces deux termes, tentons, dans un premier temps, de mettre en synergie ces deux facettes de tout enseignement. Nous présenterons ensuite le corpus FADBEN : comment a-t-il été conçu ? Comment se présente-t-il et comment l'utiliser ? Nous terminerons enfin en abordant les possibilités d'exploitation

¹ Charbonnier, 2006

pédagogique et en citant un exemple de mise en séquence, destiné à des élèves de 6^{ème}, qui intègre les apports des avancées didactiques actuelles.

1- Didactique, pédagogie et séquence d'apprentissage

1-1- Didactique et pédagogie

La didactique se définit comme étant la science de l'enseignement et, en tant que telle, elle se situe à la charnière des Sciences de l'éducation en général et des différentes sciences qui ont donné naissance aux disciplines scolaires. Elle permet la détermination des programmes d'enseignement et préside à leur évolution. En tant que science autonome elle a produit des concepts qui lui sont spécifiques, tels que ceux de *représentation des savoirs*, *transposition didactique*, *objectifs obstacles*². Ces concepts, basés sur des fondements épistémologiques, en ont eux-mêmes produits d'autres, tels que ceux de *concept intégrateur*, *niveau de formulation*, *réseau* ou *trame conceptuelle*, sur lesquels nous reviendrons. Ces derniers permettent la création d'outils didactiques propres à chaque discipline. Opérationnels, ces outils sont directement utilisables lors de la conception et de la mise en œuvre des séquences d'apprentissage.

« *Le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres* » (Marsais, 1729)³

« *La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées.* » (Meirieu, 2006)

Ces deux citations aussi éloignées soient-elles dans le temps, relèvent à quel point la didactique est proche de la pédagogie par cet « art d'enseigner » qui leur est commun, tout en se situant du côté des connaissances à développer auprès des élèves, alors que la pédagogie va plutôt se situer du côté des méthodes à utiliser pour développer ces connaissances.

La didactique et la pédagogie s'intéressent donc toutes deux à la situation d'enseignement et d'apprentissage, appelée tantôt situation didactique, tantôt situation pédagogique. Selon Jean Houssaye⁴, celle-ci met en interaction trois éléments : le savoir (S), le professeur (P) et l'élève (E), formant ainsi un triangle que J. Houssaye utilise pour caractériser la pédagogie, mais celui-ci peut aussi être repris pour caractériser la didactique.

La didactique se situe, nous l'avons dit, du point de vue privilégié des contenus ou des savoirs à acquérir par l'élève. Les questions qu'elle soulève vont être de trois ordres :

- quels savoirs enseigner ? Quelles relations ces savoirs entretiennent entre eux et sous quelle forme les transmettre ? (Axe épistémologique)
- quels sont les mécanismes d'appropriation de ces savoirs à prendre en compte ? (Axe psychologique),
- comment les faire acquérir, selon quelles interactions entre le maître et l'élève ? (Axe pédagogique)

² Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel, 1989

³ In Cornu Laurence, Vergnioux Alain, 1992

⁴ Houssaye Jean, 1993

Ces 3 séries de questionnements peuvent ainsi se situer sur les axes du triangle didactique :

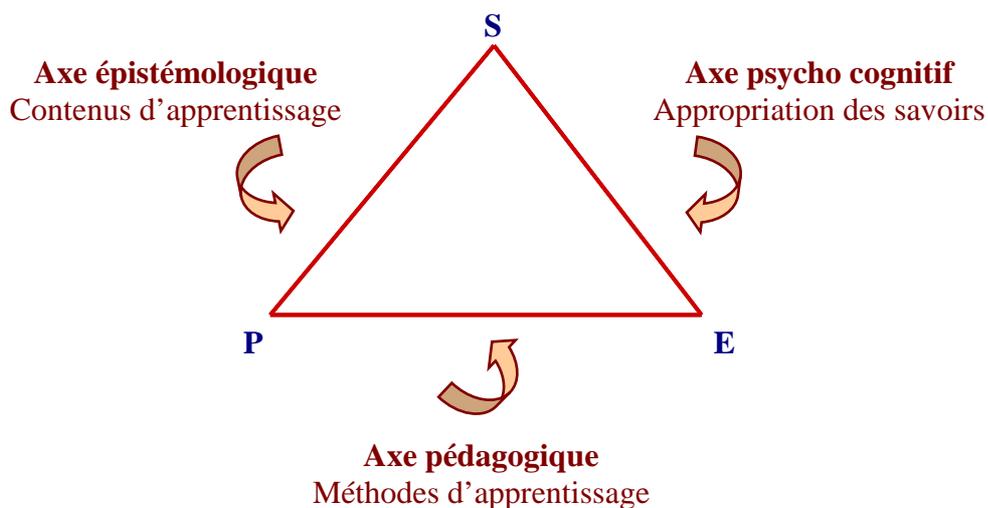


Fig. 1 : Triangle didactique

La pédagogie, quant à elle, s'intéresse plus à l'action menée par l'enseignant pour développer ces savoirs et mettre en œuvre les apprentissages visés. « *Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative* » (Houssaye, 1993)

Mais si la pédagogie se place du point de vue privilégié des **actions** à mener pour permettre aux apprentissages de se faire, elle suppose pour cela la maîtrise des contenus didactiques visés par ces apprentissages.

Des actions vont alors se mettre en place selon les trois processus dégagés par Jean Houssaye.

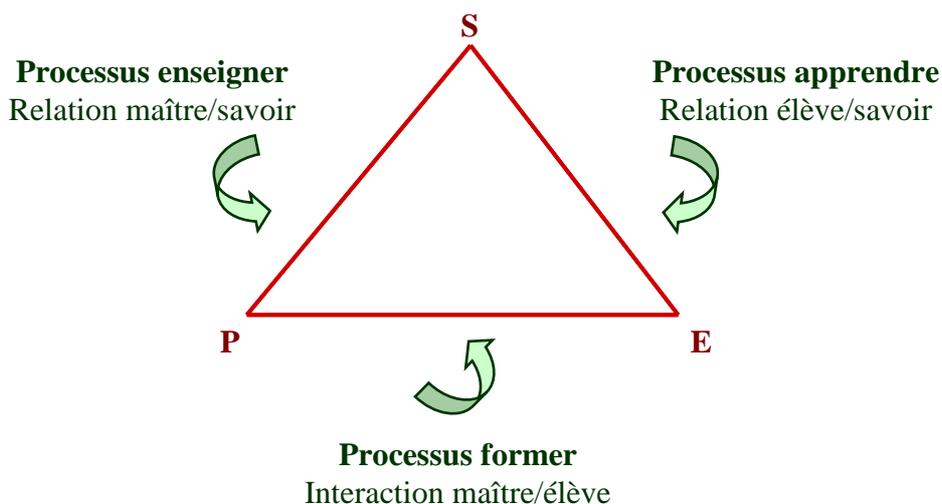


Fig. 2 : Triangle pédagogique

Si nous mettons en parallèle les triangles didactique et pédagogique, nous retrouvons dans l'un et l'autre un axe de recoupement :

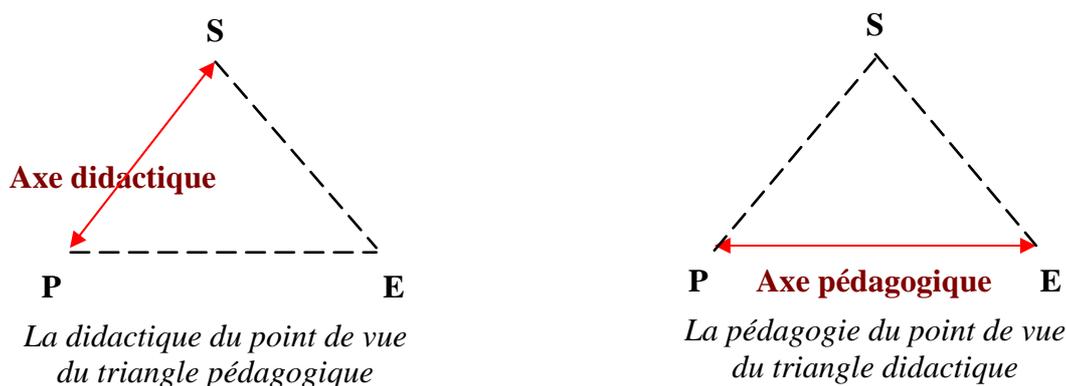


Fig. 3 : Triangles didactique et pédagogique

1- 2- Didactique et pédagogie dans la mise en séquence

Toute séquence d'apprentissage va donc faire appel aussi bien à la didactique qu'à la pédagogie, en les mettant en constante relation.

La dimension didactique renvoie aux contenus d'apprentissage visés, *i.e.* les connaissances à acquérir :

- leur choix (quels concepts développer ?),
- leur mise en relation (réseau conceptuel convoqué),
- leur niveau de complexité visé (niveau de formulation souhaité),
- les conditions de leur appropriation par les élèves (quelle représentation s'en font-ils ? Quels sont les pré-requis ?),

tout en étant reliée à la dimension pédagogique qui, elle renvoie plus à la mise en œuvre des apprentissages sous forme de scénario pédagogique prévoyant :

- une tâche à accomplir,
- des consignes et des matériaux pour réaliser la tâche
- des modalités d'interaction avec les élèves
- des modalités et des outils d'évaluation

La tâche à accomplir n'étant qu' « *un moyen (concret, visible) d'acquérir une connaissance (mentale et invisible directement).* » (Meirieu, 2006-b)

Ces connaissances à acquérir, qui renvoient donc aux contenus didactisés, vont ainsi s'inscrire dans les objectifs de la séquence.

Là encore les frontières entre didactique et pédagogie restent fluctuantes dans la mesure où, nous allons le voir par la suite, les outils didactiques utilisés vont permettre à l'enseignant de concevoir et de structurer la tâche, de déterminer les consignes, de formaliser les matériaux. Ils peuvent de même servir d'outil d'évaluation.

Mais venons-en maintenant à la présentation de quelques-uns de ces outils que les récents travaux en didactique de l'information-documentation ont produit.

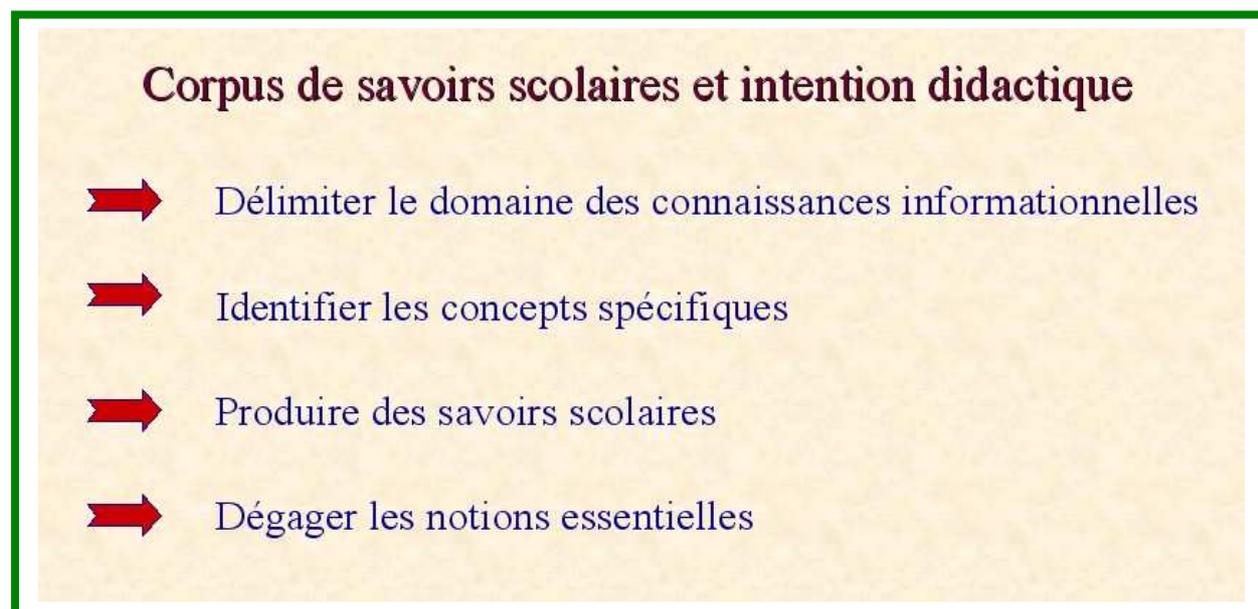
Le corpus de « savoirs scolaires en information-documentation » publié par la Fadben dans le numéro de mars 2007 de sa revue Médiadoc en fait partie et nous allons voir que, dans une présentation synthétique, il offre en réalité plusieurs outils complémentaires et modulables.

2- Le corpus de savoirs scolaires : un outil / des outils didactiques

2-1- L'intention didactique

Commençons par élucider les intentions didactiques qui ont présidé à l'élaboration de ce corpus.

La première volonté a été de délimiter le domaine de connaissances couvert par l'information-documentation en identifiant les concepts spécifiques qu'il recouvre. Ceci afin de produire des savoirs scolaires qui valent d'être enseignés dans le secondaire.



Pour cela il a fallu dégager des notions essentielles à faire acquérir aux élèves et procéder à une opération de bornage⁵. Celle-ci consiste à :

- ⇒ délimiter un champ de validité à l'intérieur duquel les concepts abordés seront opératoires :
 - le corpus des 64 notions essentielles
- ⇒ définir ces concepts en leur donnant une forme scolaire
 - la définition des notions
- ⇒ les adapter aux différents niveaux de complexité auxquels ils seront abordés tout au long du cursus des élèves :
 - les niveaux de formulation
- ⇒ les structurer en les hiérarchisant :
 - les regroupements en notions organisatrices
- ⇒ les caractériser
 - liste des caractéristiques
- ⇒ dégager les relations qui les relient les uns aux autres.

Ceci afin de fournir aux enseignants documentalistes des outils didactiques facilitant, d'une part,

⁵ Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel, 1989

l'acquisition des connaissances par les élèves et, d'autre part, la mise en oeuvre de ces savoirs dans les séquences d'apprentissage.

2-1- Les savoirs scolaires entre concept et notion

Avant d'aller plus loin et de présenter les fiches qui détaillent les 7 notions organisatrices publiées dans le corpus, il convient de revenir sur la terminologie utilisée afin de mieux la préciser.

Trois termes ont été utilisés dans ce qui précède : concept, notion et savoir scolaire. Peuvent-ils l'être indifféremment ? Certainement pas, même si c'est souvent le cas.

Pour plus de précisions sur cette distinction terminologique nous renvoyons au texte de Pascal Duplessis qui accompagne la publication, sur le site de l'Académie de Nantes, des dix cartes conceptuelles réalisées en équipe de rencontre locale⁶.

Le corpus publié par la Fadben n'utilise que deux de ces termes : notion et savoir scolaire. Ce n'est qu'au terme d'un long débat entre les membres du groupe de travail que le terme de « concept » a été abandonné au profit de celui de « notion ».

En didactique c'est le terme de « concept », dérivé du concept scientifique, qui est utilisé pour désigner ces connaissances, issues de la transposition didactique, à faire acquérir aux élèves. Ces connaissances qui se veulent, pour l'élève, des clés de compréhension du monde qui l'entoure, sont définies, structurées, caractérisées pour être adaptées aux facultés cognitives des apprenants et inscrites dans une progression curriculaire.

Dans ce sens, ce sont bien des concepts didactisés que propose le corpus publié par la Fadben.

Mais si nous regardons du côté des programmes scolaires des autres disciplines, tels qu'ils sont publiés au B.O., ces connaissances à faire acquérir aux élèves sont désignées par le terme de « notion ». C'est dans un souci d'harmonisation que ce terme a donc été retenu, même si, la notion, au sens philosophique, renvoie à une connaissance plutôt approximative et peu précise.

Ce n'est que vers la fin de notre travail que le terme syncrétique de « savoir scolaire » s'est imposé dans la mesure où, comme l'explique Pascal Duplessis dans son article, il permet de désigner, sans ambiguïté aucune, ces connaissances scolaires attendues. Celles-ci ne sont ni des concepts scientifiques, ni de vagues notions au sens philosophique, mais bel et bien ces contenus didactisés que contiennent les programmes scolaires.

2-3- Un corpus de 64 notions essentielles

Le premier objectif du travail effectué par le groupe FADBEN a été de délimiter le domaine des savoirs informationnels qui valent d'être appris à l'école. Soixante-quatre notions essentielles ont été retenues et sont présentées, dans un premier temps, sous forme d'un index alphabétique.

⁶ Duplessis Pascal, 2007-a

Analyse de l'information	Langage documentaire (classification, thésaurus...)
Auteurs	Média
Base de données	Message
Besoin d'information	Métadonnée
Bibliographie	Méthodologie de la recherche d'information
Bibliothèque (virtuelle, physique, numérique)	Mot clé
Blog	Moteur de recherche
Catalogue	Nature de la source
Centre de ressources (médiathèque, CDI...)	Nature physique de l'information
Classement	Navigation (arborescente, hypertextuelle)
Code (codage formel, codage technique)	Opérateur de recherche
Discours (rhétorique, intention)	Outils de recherche (typologie)
Document	Périodicité
Document numérique en ligne	Pertinence
Document primaire	Prise de notes
Document secondaire	Production documentaire
Donnée informationnelle	Publication
Droit de l'information	Recherche d'information
Economie de l'information (dont valeur et coût)	Référence (référence bibliographique, citation, bibliographie)
Edition	Requête
Espace informationnel	Réseau documentaire
Ethique de l'information	Résumé
Evaluation de l'information	Site web
Exploitation de l'information	Source
Forum, liste de diffusion, messagerie	Statut de la source (institutionnelle, privée, personnelle...)
Genre documentaire	Structuration de l'information
Index	Structure du document
Indexation	Support
Indexation automatisée	Synthèse
Indexation documentaire	Type d'information
Indexation libre (Social Tag)	Validité de la source
Information	
Interface de recherche	

Fig. 4 : Index des 64 notions essentielles

Ces notions ont été choisies parmi les savoirs scientifiques issus des Sciences de l'information et de la communication. Leur sélection s'est faite selon trois critères :

- les pratiques sociales et culturelles de référence : que faut-il que nos élèves sachent pour mieux appréhender les pratiques et les phénomènes informationnels de notre société ?
- les pratiques professionnelles ou expertes qui structurent l'accès à l'information,
- les pratiques scolaires demandées aux élèves.

Axes de la transposition didactique

- ➔ Savoirs savants de référence : les Sciences de l'information et de la communication
- ➔ Pratiques sociales et culturelles de référence
- ➔ Pratiques professionnelles ou expertes
- ➔ Pratiques scolaires

C'est à partir de ces quatre axes (savoirs savants, pratiques sociales, professionnelles et scolaires de référence) que s'est enclenché un processus de transposition didactique⁷ qui a abouti à la création des savoirs scolaires de ce corpus.⁸

Ces soixante-quatre notions ne sont pas nouvelles pour les enseignants documentalistes, elles sont fréquemment abordées lors des séquences qu'ils mènent. Elles sont sans cesse convoquées dans les pratiques informationnelles des élèves aussi bien dans l'école qu'en dehors de celle-ci : lors d'une recherche d'information, pour toute utilisation d'Internet, lors de la création d'un blog, à l'occasion de toute production documentaire (exposé, diaporama, dossier, etc.) Mais elles ne sont jamais étudiées en tant que telles. Elles font partie de ces *savoirs implicites* constitutifs de ce *curriculum caché* dont parle Philippe Perrenoud⁹.

Le corpus proposé par la Fadben se veut un outil d'explicitation de ces savoirs auprès des élèves afin qu'ils sachent et comprennent les pratiques et les enjeux liés au domaine informationnel : qu'est-ce que l'information ? Comment est-elle produite et par qui ? Pourquoi et comment l'évaluer ? Pourquoi faut-il référencer un document et citer ses sources ? Qu'est-ce qu'un document ?

2-4- Une structuration du domaine en sept notions organisatrices

Le premier outil proposé est donc un inventaire des notions à enseigner. Le deuxième repose sur la structuration du domaine en sept notions organisatrices (NO).

Pour mieux appréhender ces connaissances, elles ont été ordonnées selon une structure hiérarchique autour de sept *notions organisatrices* qui constituent, selon nous, l'armature du domaine disciplinaire informationnel. Ces notions, appelées *concepts organisateurs* par Britt-Mari Barth, *concepts intégrateurs* par Michel Develay ou encore *concepts fondateurs* par Jean-Pierre Astolfi, constituent des pôles fédérateurs permettant une entrée plus large dans l'abstraction et dans la compréhension des notions plus spécifiques qu'ils regroupent.

Nicole Clouet et Agnès Montaigne proposent, elles aussi, une première structuration du domaine en trois concepts intégrateurs, ceux de Construction, de Traitement et d'Usage de l'information¹⁰.

⁷ Concernant les processus de transpositions didactique, voir : Arzac Gilbert, Chevillard Yves, Martinand Jean-Louis, *et al.*, 1994

⁸ Ballarini-Santonocito Ivana, 2007

⁹ Perrenoud, 1993

¹⁰ Clouet Nicole, Montaigne Agnès, 2006

Cette volonté de structurer un domaine de connaissance part du constat que les savoirs qui le constituent ne sont pas indépendants les uns des autres et ne peuvent s'appréhender qu'au travers des relations qu'ils entretiennent entre eux. C'est ici une première approche, très large, de ce que Michel Develay appelle la *trame notionnelle* où chaque nœud représente une notion reliée à d'autres par un réseau dynamique de significations à construire par l'élève pour une meilleure appropriation des savoirs. Nous reviendrons plus loin sur ce concept didactique dans une approche différente et complémentaire, puisque l'exposé de Pascal Duplessis¹¹ y sera consacré.

Ainsi la notion organisatrice de Source, par exemple, sera-t-elle abordée aux travers :

- ✓ des acteurs qui la constituent : notions d'Auteur, d'Édition
- ✓ des intentions qui sont à l'origine de l'information qu'elle produit : notions de Discours, de Nature et Statut de la source
- ✓ de son évaluation : notion de Validité de la source
- ✓ et de sa nécessaire identification : notions de Référence, de Bibliographie.

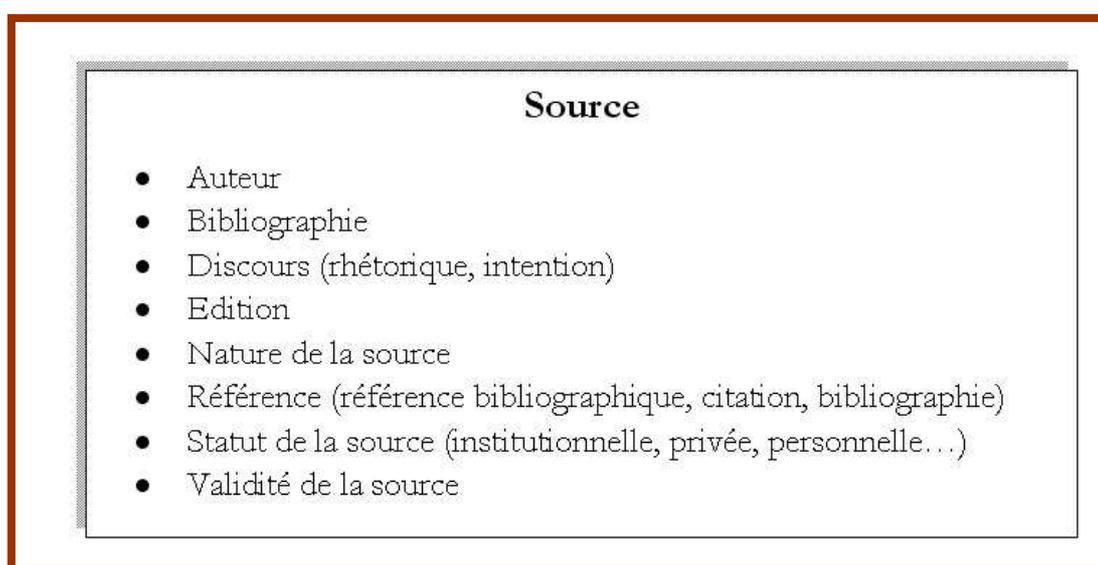


Fig. 5 : Cartouche de la notion organisatrice de Source

2-5- La définition des notions : une fiche à entrées multiples

Le troisième outil proposé par le corpus nous renvoie à la définition de chaque notion. Seules les notions organisatrices sont ici définies, les autres restant à l'être.

Les définitions données dans ce corpus ne sont en rien des définitions de dictionnaire. Elles sont issues d'un travail de didactisation qui a permis de décliner cette définition sous différentes formes qui sont autant d'outils et d'entrées possibles et complémentaires dans la construction d'une notion avec les élèves. Comment se présente la fiche notion ?

¹¹ Duplessis Pascal, 2007-b

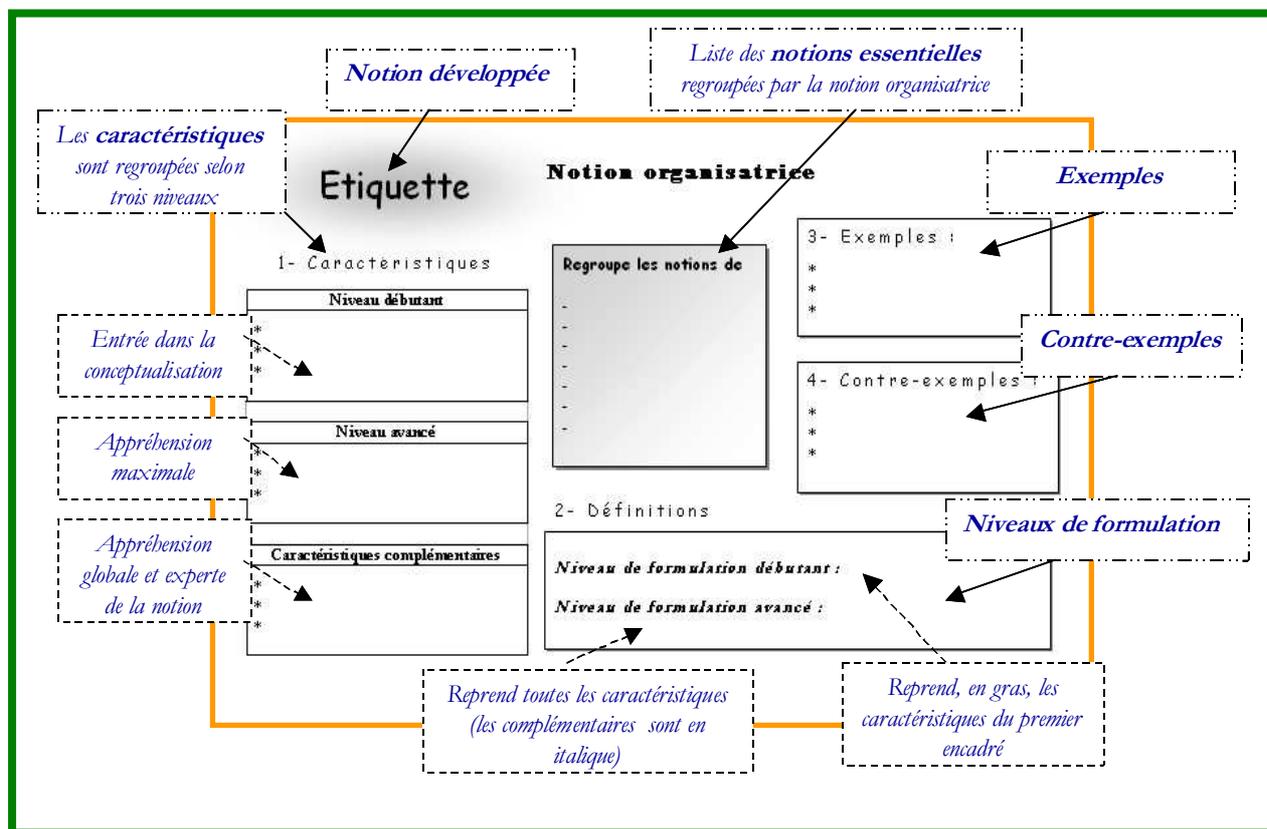


Fig. 6 : Schéma de lecture d'une fiche notion

Dans cette fiche, nous retrouvons, au centre, le cartouche avec les notions essentielles convoquées par la notion organisatrice définie.

Nous allons maintenant examiner les autres outils fournis par la fiche, sans perdre de vue que c'est l'ensemble de ces éléments qui constitue la définition dans sa forme didactisée.

La structure donnée aux définitions est inspirée des travaux de Britt-Mari Barth¹². Théoricienne des apprentissages, elle s'interroge sur les mécanismes d'appropriation des savoirs par les apprenants et sur les méthodes à mettre en œuvre pour faciliter l'entrée dans l'abstraction et la construction des concepts. Pour cela elle propose un *modèle opératoire* du concept qui détaille celui-ci en trois éléments et aboutit à deux types de définitions.

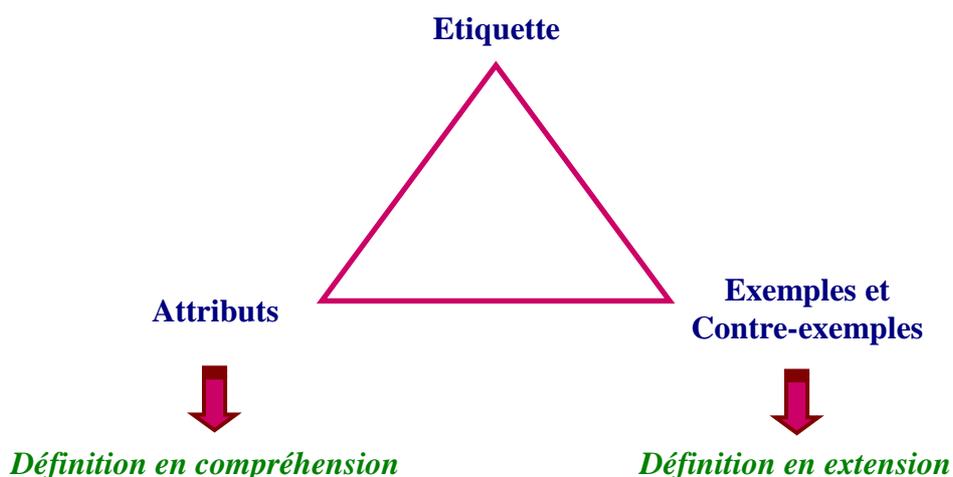


Fig. 7 : Modèle opératoire du concept selon B.-M. Barth

¹² Barth Britt-Mari, 1987 et 1993

- L'**étiquette** est le mot qui désigne le concept.
- Les **attributs** sont les caractéristiques qui identifient le concept. Ils fournissent une définition *en compréhension* dans la mesure où ils permettent de comprendre quels sont les éléments constitutifs de celui-ci, de le reconnaître et de le différencier d'autres concepts.
- Les **exemples** et les **contre-exemples** illustrent le concept. Leur confrontation et leur comparaison, en faisant émerger les attributs qui le caractérisent, favorise la construction du concept. Ils fournissent, quant à eux, une définition *en extension* au travers des objets qu'il désigne.

2-5-1- Caractéristiques, exemples et contre-exemples

La fiche notion reprend ce modèle opératoire, sauf que le terme « attribut », jugé trop ambigu, à été remplacé par celui de « caractéristique ».

Ainsi pour la notion de Document, par exemple, on obtient :

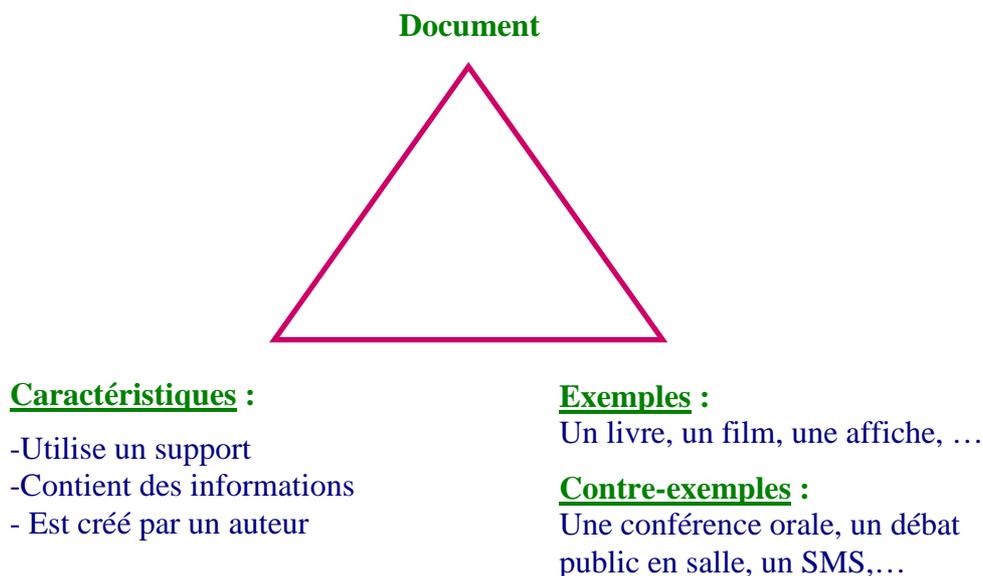


Fig. 8 : Modèle opératoire appliqué à la notion de Document

Dans la fiche notion (Voir fig. 6), les caractéristiques sont données en « 1 », elles sont hiérarchisées en trois niveaux de complexité :

- le niveau débutant liste les caractéristiques essentielles à développer pour une première entrée dans la conceptualisation (niveau 6^{ème}) ;
- le niveau avancé liste les caractéristiques complémentaires permettant une appréhension maximale de la notion (niveau Terminale de lycée) ;
- les caractéristiques complémentaires permettent une approche plus globale et experte (pour l'enseignant documentaliste ou un niveau universitaire).

Des exemples sont donnés en « 3 », et des contre-exemples en « 4 ». Ceux-ci ne sont bien sûr pas exhaustifs !

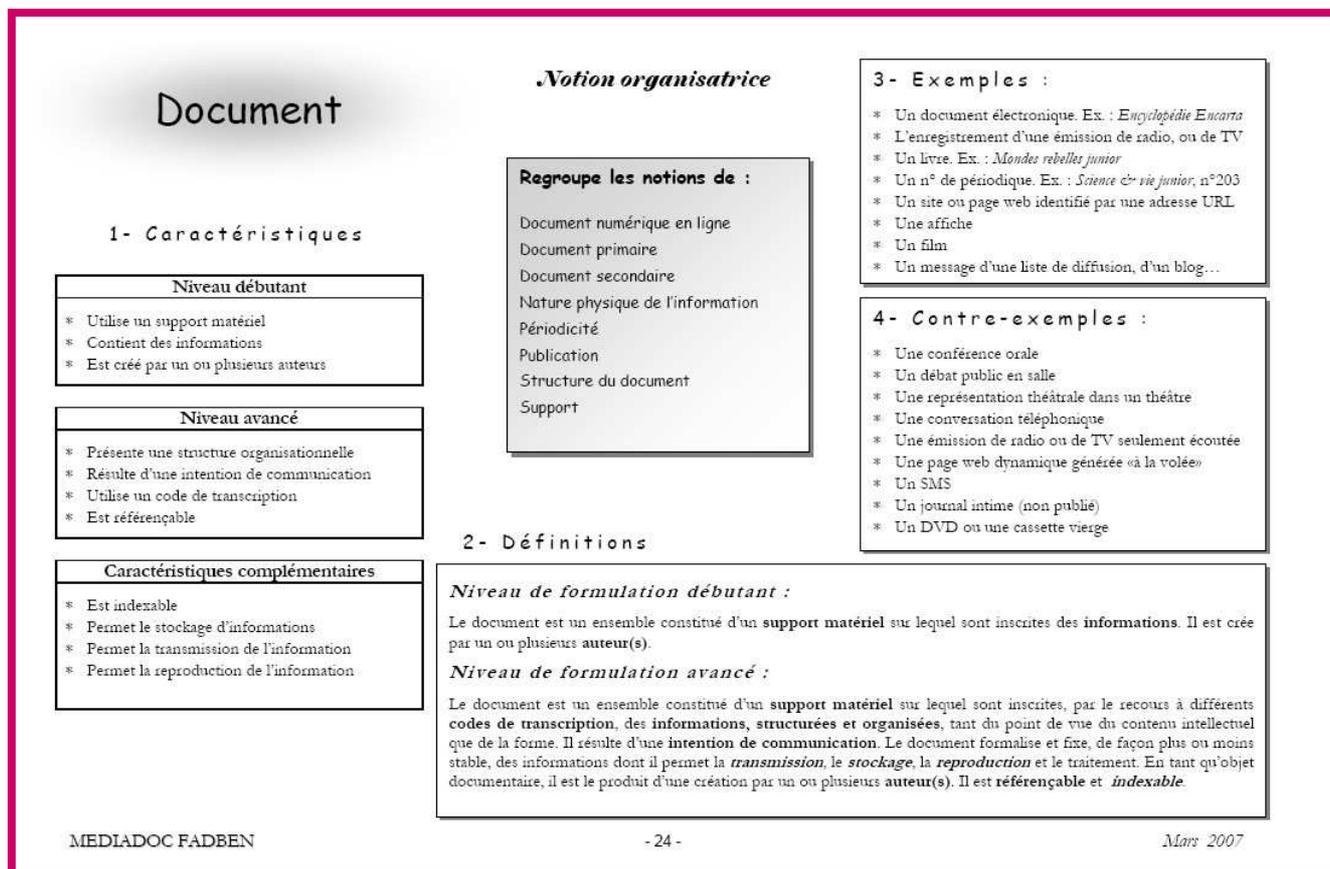


Fig. 9 : Fiche notion de Document

Quelle exploitation didactique peut-on faire de ces deux outils plus spécifiques fournis par la fiche notion ?

→ Les **exemples et les contre-exemples** peuvent servir de base à la construction d'une séquence d'apprentissage, c'est ce que préconise B.-M. Barth.

Ils proposent une entrée concrète dans la conceptualisation. Leur examen permet de dégager les caractéristiques propres à la notion abordée : quels sont les points communs à tous les exemples analysés ? Quelles sont les caractéristiques manquantes d'un contre-exemple ? Ainsi, une conférence orale n'est pas un document parce qu'elle ne s'inscrit sur aucun support permettant de la fixer, par contre, une fois enregistrée elle deviendra un document sonore.

→ Les **caractéristiques**, une fois repérées, facilitent la compréhension de la notion au travers des éléments qui la composent et l'identifient.

Cette liste des caractéristiques offre, de plus, une deuxième entrée vers l'approche par réseau conceptuel (ou trame notionnelle) dont parle Pascal Duplessis¹³.

Si la structuration en notion organisatrice offre un champ conceptuel assez large et de type plutôt hiérarchique, l'entrée par les caractéristiques ouvre sur la construction de micro réseaux reliés à une notion et pouvant déboucher sur la construction d'une carte conceptuelle. Celle-ci relie une notion à d'autres par des liens porteurs de sens qui peuvent être nommés.

Or, chaque caractéristique dégagée pour les notions du corpus renvoie généralement à une autre notion. Ainsi, dans les caractéristiques du document nous retrouvons, par exemple, les notions de Support, Information et Auteur.

De même, la formulation de chaque caractéristique identifie, sous forme de verbe, le lien qui l'unit à

¹³ Duplessis, 2007-b

la notion cible : le Document *utilise* un support, *contient* des informations, *est créé* par un auteur.
 On peut alors imaginer de construire la carte conceptuelle suivante :

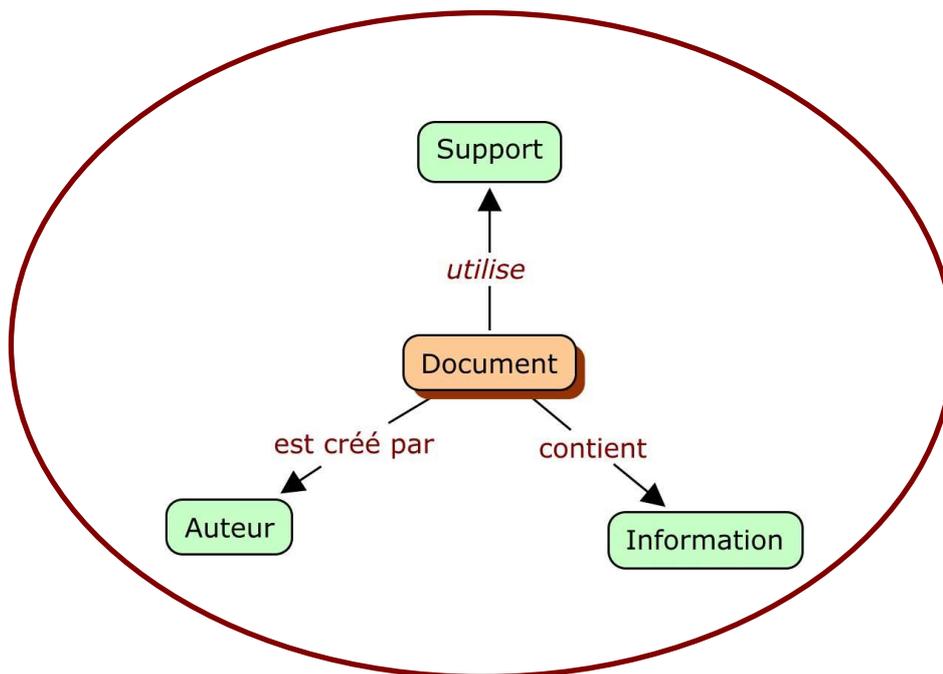


Fig. 10 : Carte conceptuelle de Document

2-5-2- Niveau de formulation

Nous l'avons dit, l'objectif de la fiche notion est de définir celle-ci, mais pas dans une définition unique et figée. Elle propose au contraire plusieurs entrées débouchant sur diverses formes de définitions à des niveaux différents.

Nous l'avons vu, les exemples et contre-exemples fournissent une *définition en extension*.

Les caractéristiques, quant à elles, fournissent une *définition en compréhension*. Elles peuvent donner lieu à une représentation graphique sous forme de carte conceptuelle et fournissent ainsi une ébauche de formulation. C'est cette formulation qui sera attendue des élèves et qui manifestera, lors des différents moments de l'évaluation, de leur degré de compréhension et d'appropriation de la notion étudiée. B.-M. Barth parle de *définition pour comprendre*.

Pour en revenir au modèle proposé par B.-M. Barth, la logique d'appropriation des savoirs peut ainsi se schématiser :



Fig. 11 : Logique définitionnelle et processus d'appropriation

L'analyse des **exemples** et des **contre-exemples** permet le repérage des **caractéristiques** de la notion abordée. En reprenant ces caractéristiques une **définition** pourra être formulée par l'élève.

En ce qui concerne les formulations attendues des élèves, les fiches notion du corpus proposent deux niveaux de formulation. Elles ne sont pas à fournir telle quelle aux élèves mais sont données comme des objectifs de formulation souhaitée. Formulation à laquelle l'élève devrait aboutir, du moins en des termes équivalents, à l'issue de la séquence de travail.

Pourquoi plusieurs niveaux ?

Le concept de niveau de formulation renvoie à la structure cognitive de l'apprenant qui fait que tout apprentissage ne peut se concevoir que dans la perspective d'une progressivité adaptée aux facultés cognitives des élèves à qui il s'adresse. Ainsi une même notion pourra être abordée à des niveaux différents tout au long de la scolarité.

Le corpus publié ne fournit que deux niveaux de formulation, le premier s'adressant plutôt à un niveau 6^{ème}, le deuxième à un niveau Terminale de lycée. Les travaux d'Agnès Montaigne et de Nicole Clouet¹⁴ sur les concepts de Auteur, Index, Moteur de recherche et Mot-clé, en proposent trois dont un pour l'enseignant.

Les caractéristiques listées, par contre, sont réparties en trois niveaux, dont un intermédiaire aux deux formulations rédigées. Le détail de ces caractéristiques permet d'adapter, selon les besoins et les contextes, le niveau de formulation souhaité. Le choix sera fait alors de ne développer qu'un nombre plus ou moins restreint de caractéristiques.

Ainsi, pour une première approche de la notion de Document, même si notre niveau débutant intègre trois caractéristiques, le choix pourra être fait de n'en développer que deux : « Utilise un support » et « Contient des informations », ce qui aboutira à la formulation suivante : « *Le document utilise un support qui contient (sur lequel sont inscrites) des informations.* »

Un autre niveau pourrait y ajouter « Résulte d'une intention de communication », aboutissant à une formulation qui serait : « *Un document utilise un support sur lequel sont inscrites des informations dans l'intention d'être communiquées.* »

De multiples combinaisons sont alors envisageables pour s'adapter à différents paliers de compréhension qui prendraient en compte le niveau scolaire, les acquis des élèves et les représentations antérieures. Toute construction d'un nouveau savoir ne se faisant que par déconstruction d'un acquis ou d'une représentation préalable à partir desquels un nouveau savoir pourra être reconstruit.

Ce corpus didactique de savoirs scolaires en information documentation se présente donc comme un outil à entrées multiples et modulables.

- Chaque notion pourra alors être appréhendée dans un champ notionnel de type hiérarchique (notion organisatrice, notions essentielles associées),
- décomposée en différentes caractéristiques,
- formulées à différents niveaux de complexité,
- représentée graphiquement en réseau conceptuel,
- ou encore illustrée d'exemples et de contre-exemples.

Après cette présentation détaillée du corpus et des fiches notion contenant les définitions, venons-en maintenant à l'exploitation pédagogique qui peut en être faite.

¹⁴ Clouet, Montaigne (2006-a)

3- Pour une mise en séquence

3-1- Un outil pour la mise en œuvre des apprentissages

Se voulant un outil au service de la mise en œuvre des apprentissages, ce numéro de Médiadoc fournit aussi des pistes d'exploitation pédagogique. Ces fiches ne sont en rien des séquences toutes prêtes. Elles prennent appui sur une séquence ou un extrait de séquence réellement menée par un professeur documentaliste et l'analysent en pointant la notion qui a été principalement développée et les autres notions convoquées, en dégageant pour chacune les caractéristiques évoquées.

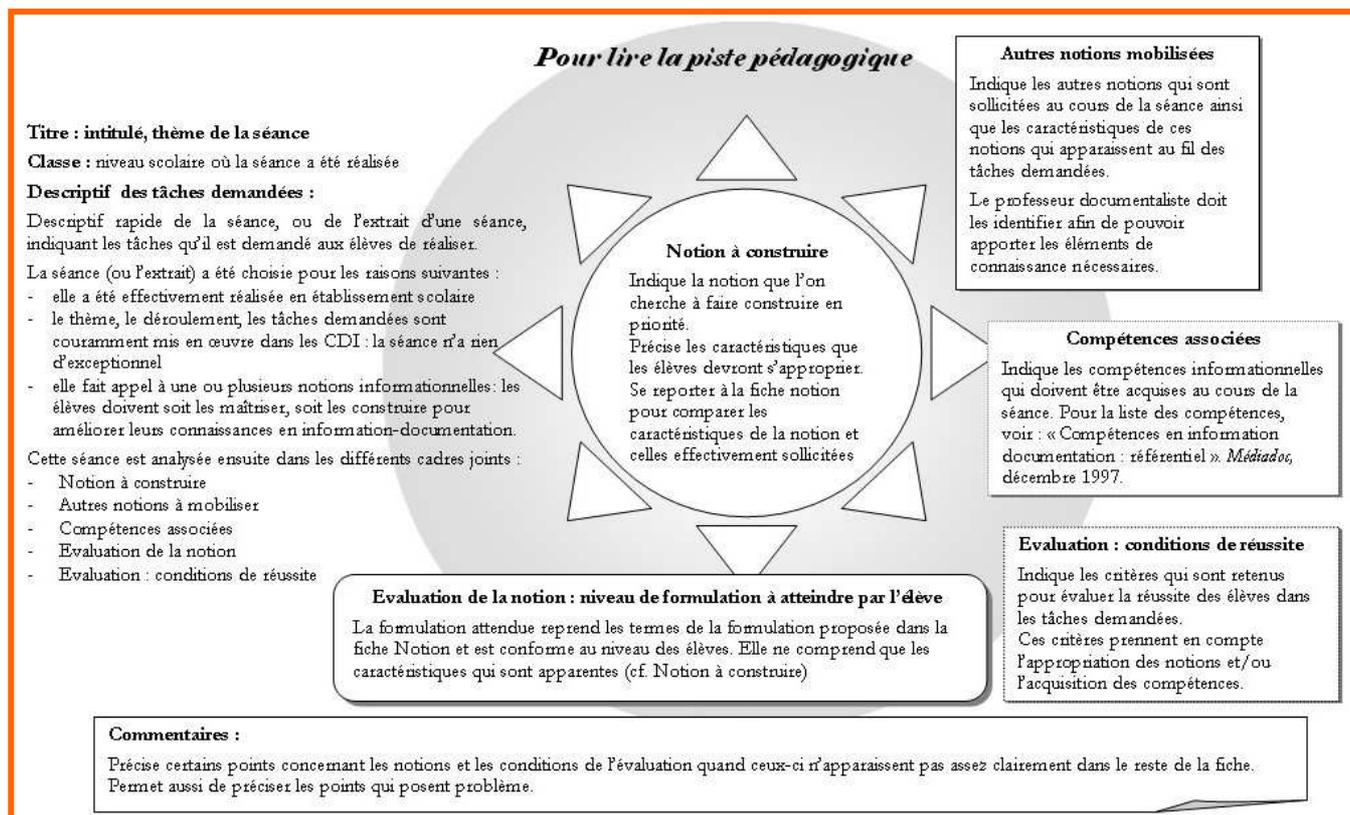


Fig. 12 : Schéma de lecture de la piste pédagogique

Ces notions n'ayant généralement pas été travaillées en tant que telles, il s'agit ici de montrer, qu'à partir d'une séquence type, il est possible d'intégrer la dimension notionnelle dans les objectifs d'apprentissages visés. Dès lors la conception de la séquence elle-même en sera légèrement modifiée.

La fiche *Piste pédagogique*, utilisée en parallèle avec les fiches notion, offre ainsi une grille de lecture, d'analyse et de préparation des futures séquences. Pour cela elle permet en amont :

- de choisir la (ou les) **notion(s) cible** à construire par les élèves, (en la plaçant dans la *boussole* centrale)
- de déterminer, pour un niveau donné, les **caractéristiques** que les élèves devront s'approprier,
- de rédiger et d'anticiper la **formulation attendue**,
- de repérer les **autres notions** qui seront convoquées et d'esquisser ainsi le **réseau notionnel** à construire.

Ce repérage sera complété par celui des **compétences informationnelles** associées à l'acquisition des notions.

Il prendra aussi en compte les différentes **évaluations** à prévoir : évaluation des savoir faire, mais également, et surtout, des savoirs déclaratifs évalués au travers des formulations que l'élève sera capable de produire, que ce soit à l'écrit ou à l'oral.

La carte conceptuelle pourra aussi se révéler comme étant un outil d'évaluation structurant, aussi bien pour le maître que pour l'élève¹⁵.

Il restera ensuite à adapter la tâche demandée à ces objectifs de conceptualisation. Quelles activités seront les plus propices à la construction et à l'appropriation des notions développées ?

A ce sujet, les exemples et les contre-exemples fournis pourront alors être utilisés comme autant d'objets d'apprentissage à observer et à manipuler.

3-2- Un exemple de mise en œuvre : construire la notion de Document en classe de 6ème

Cette séquence, nommée « Voyage en info-doc »¹⁶ est menée avec les classes de 6^{ème}.

Les notions ciblées sont celles de Centre de ressource (le CDI) et de Document.

Pour la notion de Document, les caractéristiques à faire émerger sont celles du niveau débutant :

- Utilise un **support matériel**
- contient des **informations**
- est créé par un ou plusieurs **auteurs**

Lors de chaque séance, les élèves sont amenés à réaliser, en équipe de 2 ou 3, un « Parcours » qui les amène à découvrir les différents espaces documentaires accessibles depuis le CDI : documentaires, fictions, périodiques, Web, dictionnaires, encyclopédies, plus un parcours général « Centre de ressources ».

Lors de chaque parcours les élèves doivent trouver et rapporter cinq à six documents. C'est en examinant ces exemples de documents qu'ils ont trouvés que la construction de la notion va se réaliser.

La séance se déroule en deux temps : les élèves vont chercher les documents, puis ils reviennent à leur table pour les examiner. C'est là qu'a lieu la phase structurante de construction des notions.

En examinant les documents rapportés ils doivent identifier les caractéristiques essentielles du document, *i. e.* celles que l'on retrouve toujours quel que soit le type de document examiné.

Pour cela ils disposent d'un tableau qui liste différentes caractéristiques possibles, dont certaines vont se retrouver dans tous les exemples examinés (les trois caractéristiques ciblées) et d'autres pas (Voir fig. 13).

Lors de chaque parcours l'élève coche les caractéristiques qui se retrouvent dans tous les documents rapportés (Voir fig. 14).

¹⁵ P. Duplessis, *id.*

¹⁶ Séquence conçue par I. Ballarini-Santonocito (collège Jean Vilar, Angers) et adaptée des « Enquêtes » réalisées par P. Duplessis depuis 1999 au collège François Villon (Les Ponts-de-Cé)

Je construis la notion de *Document*

Lors de chaque parcours identifie les caractéristiques du Document en examinant les exemples de documents qui tu as rapporté. Complète le tableau :

- si une des caractéristique listées se confirme pour tous les exemples : note un signe « + » dans la case du parcours concerné
- si une caractéristique ne se confirme pas : note un signe « - »

Un « Document » est caractérisé par...

Caractéristiques	Parcours						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
... un support : l'objet que je vois et que j'utilise							
... il contient des images							
... il contient des informations							
... il est rangé sur les rayonnages du CDI							
... pour le trouver je dois utiliser un ordinateur							
... je peux l' emprunter							
... je peux l' imprimer							
... il a un auteur : il a été créé par une ou des personne(s)							
... un livre							

Fig. 13 : Fiche élève de relevé des caractéristiques

Un « Document » est caractérisé par...

Caractéristiques	Parcours						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
... un support : l'objet que je vois et que j'utilise	+	+	+	+	+	+	+
... il contient des images	-	+	+	+	-	+	-
... il contient des informations	+	+	+	+	+	+	+
... il est rangé sur les rayonnages du CDI	+	+	+	-	+	-	-
... pour le trouver je dois utiliser un ordinateur	-	-	-	-	-	+	-
... je peux l' emprunter	+	+	+	-	-	-	-
... je peux l' imprimer	-	-	-	-	-	+	-
... il a un auteur : il a été créé par une ou des personne(s)	+	+	+	+	+	+	+
... un livre	+	+	-	-	+	-	-

Fig. 14 : Tableau de relevé des caractéristiques complété

En fin de séquence, le tableau est repris, pour identifier et comprendre ce qu'est un document en général. Ne sont retenues alors que les caractéristiques qui se sont confirmées pour tous les exemples examinés au cours de la séquence.

Une deuxième fiche est fournie à l'élève sur laquelle il va construire la carte conceptuelle du document (Voir fig. 15).

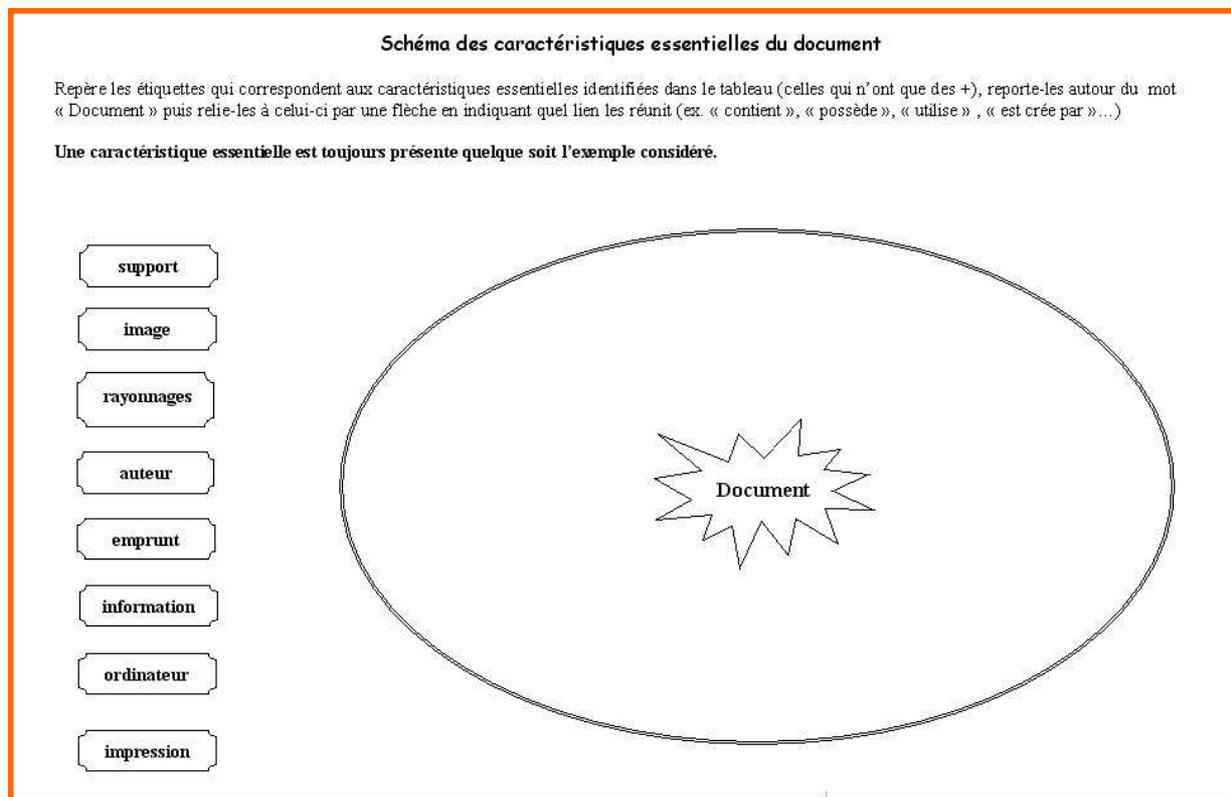


Fig. 15 : Fiche support pour réaliser une carte conceptuelle

Les étiquettes qui correspondent aux caractéristiques essentielles repérées sont reportées autour du mot Document, puis reliées à celui-ci par un lien qui sera identifié par un verbe. Pour cela l'élève pourra s'aider des termes utilisés dans le tableau pour formuler la caractéristique, des exemples lui sont aussi fournis sur la fiche (« utilise », « contient »,...).

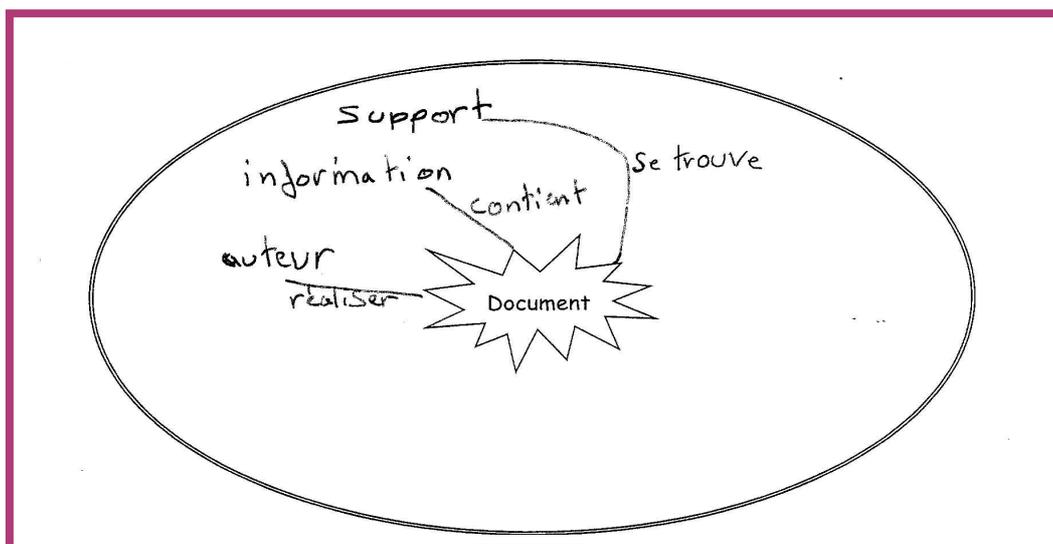


Fig. 16 : Carte conceptuelle de la notion de Document réalisée par un élève

Une fois cette carte réalisée et afin d'évaluer l'acquisition de la notion, il est demandé à l'élève de formuler et de rédiger une définition en utilisant la carte conceptuelle réalisée.

La formulation attendue étant : « *Un document utilise un support qui contient des informations. Il est créé par un auteur.* »

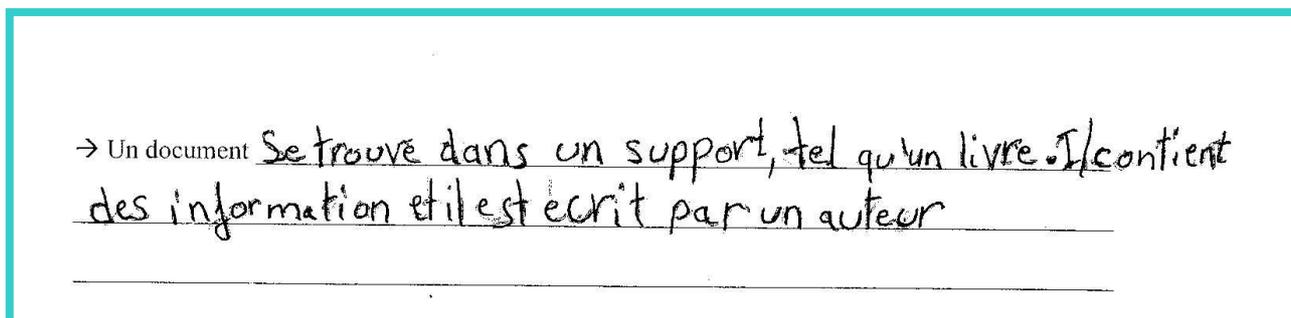


Fig. 17 : Définition de la notion de Document rédigée par un élève

Conclusion

Cet exemple, rapidement exposé, tend à montrer comment les différents outils fournis par les travaux en didactique, et plus particulièrement le corpus des savoirs scolaires en information documentation proposé par la Fadben, peuvent servir à la conception de séquences pédagogiques intégrant la dimension notionnelle et la construction de savoirs spécifiques jusque là convoqués mais non élucidés auprès des élèves.

Ce qui est impulsé par ces travaux, c'est un changement de posture de l'enseignant documentaliste. Changement de posture dans son action auprès des élèves, mais aussi dans sa relation aux savoirs qu'il a à transmettre.

Il y a là un enjeu éducatif de taille qui consiste à développer chez les élèves une culture de l'information devenue indispensable à leur intégration sociale et professionnelle. Celle-ci ne peut se faire que par l'acquisition de savoirs spécifiques.

Il y a aussi un enjeu professionnel qui consiste à développer la dimension enseignante de notre métier en mettant la pédagogie documentaire au service d'un véritable enseignement visant à l'acquisition des savoirs. Acquisition des savoirs non seulement des disciplines partenaires, par la médiation documentaire, mais aussi et surtout des savoirs déclaratifs informationnels et documentaires.

Donnons donc à notre pédagogie son indispensable assise didactique afin d'apporter à nos élèves les fondements théoriques et conceptuels leur permettant d'acquérir les bases d'une culture de l'information maîtrisée.

Documentographie

Arsac Gilbert, Chavallard Yves, Martinand Jean-Louis, et al. (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*. La pensée sauvage, 1994

Astolfi Jean-Pierre, Develay Michel (1989). *La didactique des sciences*. PUF, 2002. 6^{ème} éd. (Que sais-je, 2448)

Ballarini-Santonocito Ivana (2007). « Un cadre théorique de référence ou la didactique de l'information à l'œuvre ». *Médiadoc*. FADBEN, mars 2007. P. 10-14

Barth Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, 2005. Nouv. éd. revue et augmentée

Barth Britt-Mari (1993). *Le savoir en construction*. Retz, 2005. 3^{ème} éd.

Charbonnier Jean-Louis (2006). « L'approche didactique des apprentissages info-documentaires » [en ligne]. *Site de l'académie de Nantes*, 2006.

http://www.ac-nantes.fr:8080/peda/disc/cdi/peda/Charbonnier_Didactique_09-12-06_fichiers/frame.htm

Clouet Nicole, Montaigne Agnès (2006-a). « Concepts info-documentaires », *Formdoc*, *Site de l'IUFM de l'académie de Rouen*, 2006 [en ligne]. <http://formdoc.rouen.iufm.fr/spip.php?rubrique83>

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

Cornu Laurence, Vergnioux Alain (1992). *La didactique en questions ?* Hachette Education, 1992

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

Duplessis Pascal (2007-a). « La cartographie conceptuelle au service de la didactique de l'information ». *Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes* [En ligne]. Académie de Nantes, avril 2007. P. 8-10 http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1166436563328

Duplessis Pascal (2007-b). « La carte conceptuelle, un outil didactique pour le professeur documentaliste ? », *Site de la cellule CDI du Rectorat de Nantes* [En ligne]. Académie de Nantes, 2007 [\[compléter avec l'adresse URL\]](#)

Houssaye Jean, dir. (1993). « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ». *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, 2005. 6^{ème} éd.

Meirieu Philippe (2006-a), « Didactique », *Dictionnaire* [en ligne]. Site de Philippe Meirieu, 2006 <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

Meirieu Philippe (2006-b), *Grille d'analyse d'une séquence d'apprentissage* [en ligne]. Site de Philippe Meirieu, 2006 <http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>

Perrenoud Philippe (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Houssaye Jean (Dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, 2005. 6^{ème} éd.