



Open Archive TOULOUSE Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in : <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID : 14543

To link to this article : DOI: 10.4399/97888548796764
URL : <http://www.aracneeditrice.it/aracneweb/index.php/autori.html?auth-id=366734>

To cite this version :

Gardiès, Cécile *Construction et partage des savoirs de l'information-documentation. Le cas de professeurs-documentalistes en France.* (2014) AIDA informazioni (n° 1-2). pp. 27-42. ISSN 1594 - 2201

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr.

Construction et partage des savoirs de l'information-documentation : le cas de professeurs-documentalistes en France

Cécile GARDIES

Maître de conférences en Sciences de l'information et de la communication (HDR)
UMR EFTS (Education, Formation, Travail, Savoir),
Université de Toulouse, ENFA
2, route de Narbonne à Auzeville BP 22687
31326 Castanet Tolosan Cedex France
tél. (+33) 05 61 75 34 24
cecile.gardies@educagri.fr

Résumé : Cet article propose une réflexion sur la production et la gestion sociale des savoirs en information-documentation par une étude de leur formalisation langagière. Il s'agit de comprendre l'empreinte épistémologique des savoirs dans les discours de ces professionnels de l'information. L'approche théorique se base sur la définition du réseau conceptuel de Savoir permettant d'identifier, en les différenciant information, connaissances et savoirs, puis en caractérisant les différents types de savoirs. D'un point de vue méthodologique, les données ont été recueillies auprès de huit professeurs-documentalistes de lycées agricoles en France (enseignement secondaire) sous forme d'observations de l'activité filmées et d'entretiens post activité réalisés par des entretiens d'auto-confrontation simple. Les résultats montrent que si les différentes facettes des savoirs dans les pratiques existent, leur référentialité reste interrogeable et un certain nombre de descripteurs théoriques de l'activité comme les processus communicationnel, informationnel et documentaire permettent de mettre au jour les enjeux de savoir.

Mots-clés :

information-documentation, savoir, information, connaissance, professeurs-documentalistes

Title : Building and sharing information-documentation knowledge: the case of teacher librarians in France

Summary : This paper proposes a reflection on the production and social knowledge management in information by a study of their language formalization. It is to understand the epistemological background of knowledge in discourse of information professionals about their practices. The theoretical approach is based on the definition of the conceptual network of Knowledge to identify, by differentiating information and knowledge, and characterizing the different types of knowledge. From a methodological point of view, the data were collected from eight teacher librarians of agricultural schools in France (secondary education) in the form of observations of activity filmed interviews and post activity carried out by interviews of simple self-confrontation. The results show that if the different facets of knowledge in practice exist, their referentiality remains searchable and a number of theoretical descriptors activity as communicative, informational and documentary process help uncover issues to know.

Key-words :

Information, documentation, knowledge, professional practices, teacher librarians

Introduction

La documentation est née à la fois de la forte croissance du nombre d'informations disponibles inscrites sur des documents variés permettant leur transmission, et aussi du souhait de partager les savoirs en les rendant accessibles. Objectifs philosophiques, humanistes et techniques donc, qui ont amené la documentation d'une part à participer à la construction des Sciences de l'information et de la communication dans sa visée scientifique et heuristique et d'autre part à développer en son sein une branche spécifique : l'information-documentation faite aujourd'hui d'une certaine cohérence conceptuelle, technique, professionnelle et pédagogique. Cependant cet ensemble est encore souvent réduit soit à sa branche strictement professionnelle, soit à sa branche technique laissant de côté ses aspects théoriques pourtant en interaction avec les autres aspects. Nous proposons, à partir d'une problématique nous amenant à plusieurs questions de recherche, d'explorer comment les savoirs des professionnels de l'information-documentation prennent corps dans un contexte particulier, pour comprendre à partir d'un éclairage théorique qui dessine un ensemble de concepts relationnels dans une visée épistémologique, comment ces savoirs se disent, se vivent, s'exposent, circulent. Il s'agit de tenter d'approcher la dynamique des savoirs à l'œuvre dans les pratiques, saisies à la fois au niveau individuel mais également au niveau social, pris dans le sens d'une inscription institutionnelle, à travers le regard porté sur elle par les Sciences de l'information et de la communication.

Dans le domaine de l'information-documentation, l'évolution des techniques a conduit parfois à l'éloignement des références théoriques. Les professeurs-documentalistes, « spécialistes de l'information » (Meyriat, 1983), ont aussi un rôle d'enseignant et de gestionnaire d'un service, ils sont à la fois professeurs (au sens traditionnel du terme) et documentalistes (au sens de professionnels de l'information), c'est donc un métier « double » (Marcel, Gardiès, 2011) qui renvoie à une mobilisation de savoirs diversifiés. Pour notre part, nous avons montré que les savoirs construits par les Sciences de l'information et de la communication restent peu connus et peu mobilisés par nombre de praticiens de l'information notamment dans le domaine scolaire (Couzinet, Gardiès, 2009). Ces derniers ne peuvent donc ni construire le lien avec leur discipline de référence ni contribuer à renforcer une position fragile au sein de leur communauté professionnelle. Pourtant les Sciences de l'information et de la communication, bien que discipline « jeune », sont constituées d'un corpus de savoirs spécifiques et de méthodes qui lui ont permis d'être reconnue en tant que science. Cette reconnaissance s'est manifestée, en France, notamment par son institutionnalisation avec la création d'une section universitaire. Mais l'information-documentation qui en constitue une branche spécifique souffre, comme l'a énoncé un de ses fondateurs, Jean Meyriat, d'être trop souvent assimilée aux techniques documentaires, elles-mêmes issues de la bibliothéconomie. Or, comme plusieurs auteurs l'ont montré (Meyriat, 1983, Couzinet, 2000, Fondin, 2002) « *à toute technique est associée une science, fondatrice sur le plan théorique et conceptuel, de cette technique* » (Fondin, 2002). Quels sont les éléments théoriques de l'information-documentation qui peuvent permettre d'analyser les rapports que les professeurs-documentalistes entretiennent avec ces techniques ? Comment les acteurs eux-mêmes conçoivent-ils ce rapport aux savoirs documentaires dans leurs pratiques professionnelles ? Pour tenter de répondre à ces questions nous présentons dans un premier temps, des éléments théoriques de l'information-documentation relatifs à la question des savoirs, puis notre démarche de recueil de données et les résultats obtenus que nous analysons enfin au regard de l'éclairage théorique. Cette démarche tente de relier l'approche épistémologique de l'information-documentation à une approche anthropologique. Il s'agit de comprendre

comment les fondements du savoir sont assimilés par les professeurs-documentalistes en situation de travail, en étudiant plus précisément l’empreinte épistémologique des savoirs dans les discours de ces professionnels.

1-Approche théorique : réseau conceptuel de Savoir

Pour approcher les enjeux de savoirs dans les pratiques des professeurs-documentalistes nous proposons d’effectuer un retour de type définitoire vers un certain nombre de concepts conçus et définis par les Sciences de l’information et de la communication. Un concept ne permet pas à lui seul de comprendre un pan de réalité, c’est dans sa relation aux autres concepts qu’il prend tout son sens car l’identité de chaque concept se définit dans ses relations logiques avec d’autres concepts, et c’est en ce sens que l’on parle de concept relationnel.

Nous avons posé que ces concepts, qui sont donc de types relationnels, peuvent être rassemblés dans des ensembles cohérents qui sont susceptibles de constituer un cadre d’analyse spécifique à l’information-documentation (Gardiès, 2012). Nous avons ainsi qualifié ces ensembles de réseaux conceptuels, en en identifiant trois, le réseau de Savoir¹, celui de la médiation et celui des dispositifs qui représentent un cadre théorique de l’information-documentation. Nous développons plus précisément ici le réseau conceptuel de Savoir qui nous permettra dans un deuxième temps d’analyser les données recueillies. Le réseau conceptuel de Savoir est constitué d’une part, des concepts d’information et de connaissance car c’est dans leur différenciation d’avec les savoirs que l’on peut cerner la manière dont ils circulent, dont ils peuvent à la fois être partagés et abordés en vue d’une appropriation. D’autre part, les savoirs eux-mêmes ne sont pas tous du même ordre et n’ont pas tous la même fonction. Les différencier permet d’analyser plus finement les processus informationnels qui caractérisent ces passages entre information, connaissance et savoirs spécifiques. En SIC, le savoir est notamment envisagé en terme « d’organisation des savoirs » ce qui renvoie aux classifications et donc aux langages documentaires, à la mise à disposition des savoirs, à la question de leur accès mais aussi de leur stockage. C’est ce contexte scientifique qui nous a amené à définir le réseau conceptuel de Savoir autour des concepts relationnels d’information, de connaissance et des différents de types de savoirs, notamment les savoirs savants, les savoirs professionnels et les savoirs à enseigner. Nous donnons ci-dessous un aperçu de la teneur épistémologique de ces concepts constitutifs du réseau de Savoir.

1-1 Information-connaissance-savoirs

Nous considérons, en suivant Jeanneret que « *nous pouvons employer le terme d’information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui (...) celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s’approprier des idées ou des méthodes ; et celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société (...) ces notions se conditionnent mais n’équivalent pas l’une à l’autre* » (Jeanneret, 2000). L’information dans sa valeur communicationnelle ne devient connaissance que lorsqu’elle est activée par celui qui la reçoit dans l’échange, qui l’intègre et l’assimile à son propre capital de connaissances et constitue *in fine* un savoir construit et modélisé. A l’inverse, c’est parce qu’une personne possède une connaissance qu’elle pourra transmettre une information. L’information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect et la connaissance va, soit précéder la transmission d’informations, soit être postérieure à la réception d’informations. « *Le rôle du*

¹ Le réseau de Savoir est matérialisé ici par un S majuscule pour signifier la globalité des savoirs en jeu dans ce réseau.

sujet est essentiel. En effet il n'y a pas d'information en soi. Le lien étroit entre information et connaissance est perceptible à partir de l'activité de mise en forme que le passage de l'une à l'autre suppose» (Senié-Demeurisse, Couzinet, 2011).

La connaissance revêt un caractère personnel et subjectif, alors que le savoir est un ensemble d'éléments constitutifs d'une science. A partir du moment où le savoir est objectivé il pourra à son tour se transformer partiellement en informations échangeables. Les processus informationnels impliquent une construction personnelle qui fabrique du sens. On parle alors de processus de signification, c'est à dire d'un sens normalisé, détaché de son contexte, qui est rendu stable et donc communicable. Il peut se transformer en objet social et peut circuler. La signification est donc le résultat d'un processus de normalisation, de légitimation et offre des objets de sens partageables. Le savoir est un ensemble structuré de connaissances durables, reconnues socialement, qui s'enrichit cumulativement et qui présente une certaine stabilité par la possibilité d'utilisation à des moments différents. Par savoir il faut entendre *« un ensemble organisé de connaissances cumulées et durables, c'est à dire qui restent valables et utilisables dans des cas semblables à des moments différents. La possession d'un savoir met donc en mesure de résoudre des problèmes, de répondre aux situations dans lesquelles on se trouve ; elle donne prise sur la réalité »* (Meyriat, 1981). Cependant nous pouvons affiner cette approche du savoir par une distinction bâtie autour d'une typologie distinguant savoirs savants, savoirs professionnels et savoirs à enseigner.

1-2- Les savoirs savants

Ainsi nous distinguons les savoirs savants qui font référence au corpus de connaissances d'une science constitué par des hommes et des femmes, envisagée comme une manière d'aborder et de comprendre le monde. La science met en évidence un certain nombre de principes, d'explications et de phénomènes. Elle peut se définir comme *« tout corps de savoirs ayant un degré suffisant d'unité et de généralité et susceptible de consensus au sein d'une communauté qui s'y consacre »* (Develay, 1995). Elle se caractérise par l'existence d'une axiomatique, d'une normativité théorique (patrimoine de théories et d'auteurs) et institutionnelle, par un ensemble de cartes mentales, de taxinomies, de rhétoriques partagées, c'est à dire des manières de voir et de se situer dans une discipline par rapport à d'autres. La nature des questions, la manière d'y répondre et les interrogations qui découlent des résultats en constituent sa spécificité. Les savoirs savants issus des SIC qui définissent la branche spécifique de l'information-documentation se caractérisent par l'étude de l'information et des documents qui la fixe. Cette inscription lui permet de circuler, et l'information-documentation étudie donc la relation entre ces deux éléments par l'analyse de la fonction informative du document dans son environnement, ainsi *« l'action documentaire se situe précisément dans cet entre-deux du sens puisque son rôle est de permettre et faciliter l'accès aux connaissances à partir de l'organisation et de la représentation d'objets informationnels »* (Courbières, 2010). L'autre caractéristique théorique marquante du traitement de l'information, est la communication à un public d'un contenu potentiellement porteur de sens pour lui. Traiter l'information revient à représenter, condenser, codifier et normaliser la représentation de l'information donnée. Ces opérations s'appuient sur un ensemble de techniques et de savoir-faire que l'on peut qualifier de savoirs professionnels, fondés sur l'expérience et alimentés par des connaissances fondamentales, les savoirs scientifiques produits par les SIC.

1-2 Les savoirs professionnels

La notion de savoirs professionnels est entendue au sens où celui qui y a recours est un bon professionnel capable de contrôler et d'anticiper. Ces savoirs font référence à un ensemble de gestes qui vont de soi. Ce sont donc les gestes d'une technique, qui ont été enseignés mais sans forcément que soit acquise la conscience de leur rattachement aux savoirs élémentaires. On peut ici rapprocher les savoirs professionnels d'une épistémologie professionnelle telle qu'elle est développée au sein des Sciences de l'éducation, et qui exprime en suivant l'analogie avec l'épistémologie générale, un discours sur les savoirs professionnels. Elle est liée à une épistémologie largement issue de la pratique et utilisée dans la pratique, c'est en ce sens qu'elle est qualifiée d'« *épistémologie pratique* » ou « *professionnelle* » (Chevallard, 2003). Les savoirs professionnels sont un type de savoir global et singulier qui privilégie l'intelligence pratique nécessaire à l'action. Le primat est ici accordé à l'acquisition de méthodes, dans le sens où les méthodes sont caractéristiques du savoir scientifique (Legroux, 2008), c'est à dire qu'elles mettent en œuvre une notion de causalité et de conséquence, visant donc à « *comprendre pourquoi* ». Les procédés techniques sont ainsi « *naturalisés* » par rapport aux tâches. Si les savoirs scientifiques n'ont pas vocation à produire l'action, ils sont mobilisés dans la construction d'un savoir ayant des finalités pratiques.

1-3 Les savoirs à enseigner

Les savoirs à enseigner proviennent d'une extraction de corpus de savoirs produits dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche, c'est à dire les savoirs savants qui constituent un cadre de référence commun normalement partagé. En effet, les savoirs en tant que domaines recensés, catalogués sont produits dans un contexte historique et social, ils font référence à des cultures. Leur « *transposition didactique* » va donc consister à remettre en forme le savoir de référence, à le « *traduire* » et non à le simplifier. Cette traduction didactique permet de recréer ce savoir en situation d'enseignement, situation différente de celle de construction du savoir de la recherche scientifique. Le statut du savoir enseigné se définit en relation avec sa référence puisque « *tout contenu doit faire référence à un savoir (Chevallard) ou à une pratique sociale (Martinand) reconnus par la société comme légitimement enseignable* » (Arssac, 1994). Autrement dit les savoirs à enseigner dans une discipline doivent reposer sur une reconnaissance des savoirs savants et des pratiques associées. Mais ces savoirs à enseigner au-delà de leur légitimité doivent aussi être pertinents et ne peuvent être considérés comme un processus achevé mais plutôt comme processus en cours de stabilisation ou en cours de constitution.

Les caractéristiques des concepts, qu'il est encore nécessaire de circonscrire, présentés de manière synthétique ici, montrent toutefois dans leur définition même le rôle que la documentation peut jouer tant dans l'organisation du savoir, que dans le traitement de l'information ou encore dans la participation à la construction des connaissances car « *le savoir et le sens ne sont jamais simplement donnés mais ils sont élaborés* » (Jeanneret, 2008). Poser que le savoir se différencie de la connaissance et de l'information et qu'il existe différents types de savoirs, peut contribuer à l'analyse de la mobilisation de ces savoirs dans les pratiques des professeurs-documentalistes.

2- Méthodologie, recueil de données et résultats

2-1 Choix méthodologiques

Nous nous situons dans approche anthropologique, c'est à dire qui envisage le rapport aux savoirs dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales. Ce parti pris épistémologique signifie, par exemple, que nous prenons en compte simultanément les objets constitutifs de l'action humaine dans une visée praxéologique. Elle mêle à des degrés divers une analyse des tâches, des techniques, des technologies, des théories, des savoir-faire et des savoirs dont il convient d'approfondir l'étude par l'enquête empirique. Ces objets peuvent être des objets concrets ou des pratiques, comme celles qui nous intéressent ici, celle des professionnels de l'information, monde spécifique à observer pour le comprendre. En prenant en compte le poids de l'environnement de travail, nous n'opérons pas de reconstitution mais bien au contraire au travers du recueil de la parole d'acteurs singuliers, nous tentons de saisir « *la problématique écologique [...] [qui] conduit à questionner le réel observable pour se déprendre de l'évidence du fait établi vécu comme naturel* » (Chevallard, 1998). Les pratiques des professionnels de l'information sont instituées comme objets d'enquête dans des situations authentiques. Nous considérons donc les pratiques comme des activités situées et notre objectif est de déterminer de manière qualitative la logique de la situation pratique mettant en jeu des objets de savoirs.

2-2 Recueil de données

Les données que nous nous proposons d'analyser ont été recueillies auprès de huit professeurs-documentalistes de lycées agricoles (enseignement secondaire) sous forme d'observations de l'activité filmées par le chercheur en caméra fixe sur une journée. Les images vidéoscopées n'ont qu'une fonction de support (de déclencheur) pour les entretiens post activité réalisés sous forme d'auto-confrontation simple. L'auto-confrontation simple consiste, pour le professeur-documentaliste à re-visionner le film de l'activité et à le commenter. Le professeur-documentaliste choisit d'arrêter le film pour s'exprimer sur une séquence, le chercheur intervient à minima sous forme de relance pour susciter des précisions.

L'expérience professionnelle est ici appréhendée par le discours sur l'activité, c'est-à-dire une lecture de l'action professionnelle au travers du prisme de l'acteur concerné. Il s'agit d'une démarche d'objectivation et de rationalisation, d'un processus de prise de recul sur sa pratique au travers des entretiens. Le chercheur retranscrit ces discours issus de la confrontation à la captation vidéo de leurs propres pratiques. Ces retranscriptions servent ensuite pour l'analyse sous forme de sélection de *verbatim*. Le matériau empirique utilisé est donc le discours des professionnels sur des activités choisies telles que la fonction d'accueil, la fonction de rangement et celle de suivi des élèves, chaque discours est repéré par le code P pour professeur-documentaliste suivi d'un numéro pour les distinguer (de P1 à P8). Le choix de ces activités a été fait au vu de leur forte prégnance dans les pratiques ordinaires (étude systématique d'agendas quotidiens des professionnels) et parce que, malgré l'apparente dévalorisation qu'elles suggèrent, elles sont porteuses de savoirs en information-documentation. On note ici l'ancrage institutionnel, qui en créant un décalage fort entre prescription et activité réelle, montre la nécessité d'une approche anthropologique pour saisir les savoirs dans une forme sociale et historiquement située.

Si cette approche de recueil de données a pour objectif de comprendre les savoirs en jeu dans les activités analysées par les acteurs et saisies par leurs discours, nous sommes consciente qu'elle présente des limites. D'une part la position du chercheur modifie par sa présence la situation et d'autre part parce qu'en se basant principalement sur l'analyse langagière, elle peut négliger certains éléments. Ce protocole de recherche a néanmoins été encadré par une « contractualisation » rigoureuse explicitant objectifs et contraintes réciproques et garantissant des règles éthiques strictes bien au-delà des simples autorisations institutionnelles. Cette contractualisation a permis un engagement dans le dispositif en dehors duquel rien n'était

possible. Nous n'avons pas occulté par ailleurs le « coût » du dispositif technique et symbolique comme la violence de l'intrusion d'un regard « dissymétrique ». Cependant ces limites sont temporisées par le film de l'activité qui permet d'ancrer le discours dans la situation de travail. Enfin le nombre restreint d'acteurs observés et interrogés, même si il est un parti pris méthodologique se situant clairement dans une visée qualitative, fait de cette analyse une approche exploratoire qui demandera à être prolongée.

2-3 Résultats

Pour présenter les résultats recueillis, nous sélectionnons un certain nombre de *verbatim* dans les discours des professeurs-documentalistes sur trois de leurs activités filmées : accueil, rangement et suivi des élèves, qui nous paraissent refléter ou interroger les savoirs mobilisés dans l'exercice quotidien de leur métier.

2-3-1 Les savoirs de l'information-documentation à partir des activités d'accueil

Les professeurs-documentalistes abordent la référence aux savoirs mobilisés dans l'activité accueil et leur intérêt : « *Les savoirs sous-jacents aux activités d'accueil et de rangement, ce sont des notions de bibliothéconomie, il faut maîtriser ça, c'est tout de ce qui est bulletinage, catalogage, classement ... logiciels documentaires, méthodologie de recherche, capacité de traitement de l'information, connaissance de la chaîne documentaire de l'évaluation du besoin jusqu'à la mise en rayon* » (P4).

La question de la nature des savoirs et de leur portée est soulevée : « *il y a des savoirs théoriques pour tout ce qui concerne les plans de classement après c'est vrai qu'il y a des choses qui s'affinent en fonction de la pratique, du lieu, de l'établissement ... on va adapter l'outil de classement au public et au lieu. Donc il y a des savoirs théoriques et puis après des applications locales je dirais* » (P5). Certains savoirs relatifs au traitement de l'information dans l'accueil sont soulignés comme importants : « *rendre disponible l'information c'est la présenter sur des présentoirs, la signaler dans le bulletin bibliographique, la base de données* » (P3).

Le rapport de l'activité accueil avec l'organisation des savoirs est avancée dans une vision plutôt utilitaire « *essayer de leur donner des clés visuelles qui fassent que même si on comprend pas le mode de classement ... on arrive à percevoir des thèmes par endroit ...* ». « *Tu classes en fonction du lieu et des besoins* », « *le gros de notre métier c'est quand même aussi ramener une information qui est ciblée par rapport aux besoins spécifiques d'un public* » (P1).

Autrement dit, en qui concerne l'activité accueil la question des savoirs est abordée par les professeurs-documentalistes en termes de mobilisation, de nature, de portée, d'intérêt et d'utilité, ce qui montre à la fois le niveau de réflexivité des acteurs sur leur activité mais aussi un certain flottement dans la définition même des savoirs mobilisés.

2-3-3 Les savoirs de l'information-documentation à partir de l'activité rangement

La référence à l'organisation des connaissances (langages documentaires, classifications) est spontanément citée dans l'activité rangement : « *les classements sont des savoirs* », et rattachée à leur mode d'acquisition « *les classements sont des savoirs que l'on*

acquiert en formation » (P5). Ou encore : « c'est intéressant de connaître le pourquoi du comment des classifications, les différents types de classification, ce sont des choses que l'on peut apprendre sur le tas mais il me semble qu'on n'a pas le même regard si on des bases théoriques dessus. » (P6). De même est justifiée la référence à un certain niveau dans la réalisation de l'activité « la mise en place d'un système de classement ça correspond à des objectifs, c'est raisonné, c'est réfléchi » (P4).

Mais des questions sur la nature des savoirs sous-jacents aux tâches sont exprimées : *« avec le rangement tu donnes l'opportunité aux élèves de voir l'information qui est là. Si tu la gardes derrière ton bureau, elle est au centre de documentation mais pas en circulation. De même que dès que ça passe dans le présentoir ou dans des boîtes à archives, c'est déjà moins en circulation dynamique. Tu n'y accèdes pas de façon directe, il y a déjà un procédé plus intellectualisé » (P1). Vient alors l'explication du lien entre rangement et classification qui sous-tend une mobilisation d'un savoir spécifique : « Ranger c'est remettre de l'information dans un flux actif, dynamique, une dynamique de circulation d'information », « ce n'est plus du rangement, c'est plutôt du classement »(P1) et qui nécessite un apprentissage : « les systèmes de classification et les systèmes de codification ça nécessite quand même un apprentissage, il y a toujours besoin d'explications » (P2).*

Les choix de rangement en renvoyant à un objectif pédagogique s'éloignent parfois du savoir plus académique : *« les romans on les a eux classés par genre et puis là on a tout remélangé par ordre alphabétique par auteur parce que finalement le rangement ça a aussi une incidence sur la lecture » (P3). En effet le rangement des romans par ordre alphabétique nie la classification telle qu'elle est construite en documentation.*

L'activité rangement se caractérise par un lien plus explicite avec les savoirs mobilisés même si ils subissent des « arrangements » souvent pédagogiquement justifiés. On peut d'ailleurs voir ici que l'apprentissage de ce savoir est pensé de manière implicite et les professeurs-documentalistes prédisent leur transmission au travers des usages qu'ils présentent.

2-3-2 Les savoirs de l'information-documentation à enseigner à partir de l'activité suivi des élèves

Les savoirs à enseigner ne sont pas directement prescrits dans les activités de suivi des élèves largement assurés par les professeurs-documentalistes. On peut voir ci-dessous qu'ils sont pourtant questionnés du point de vue de l'accompagnement à la construction de connaissances des élèves : *« apprendre aux élèves à aller vers une source qui est fiable », c'est la « démarche d'appropriation de l'information, de vérification, une démarche intellectuelle qui est formatrice » (P7), même si les professeurs-documentalistes reconnaissent la faiblesse des savoirs dans ce type d'activité : « la classification, on n'a pas été très loin avec eux, ils ont repéré de façon très globale » (P4).*

Les professeurs-documentalistes font des liens entre les différentes facettes de leur métier en travaillant sur la continuité des savoirs à enseigner dans des formes de suivi des élèves : *« via l'exposition, on a travaillé sur les unes ; les caractéristiques de la presse sur Internet ; là moi je savais ce que je faisais, j'ai intégré des concepts d'info-doc forts, très forts » (P8) et cet aspect est assez peu transparent même pour les autres professeurs-documentalistes confrontés au discours de leur collègue sur cette activité : « oui mais ils ne les auront pas construits » (P2).*

La justification des savoirs dans l'activité hors classe se centre alors sur l'intention du professeur-documentaliste en capacité d'enseigner des savoirs via des dispositifs documentaires « *mais ils construisent bien des savoirs en lisant un article* »(P8,) « *pour moi c'est ça être prof. Je sais quels sont mes objectifs, je sais quels concepts il y a derrière et ça ne passe pas par moi en face d'une classe* » (P8).

L'activité « suivi des élèves » semble engager des savoirs spécifiques de l'information-documentation mais de manière « dissimulée ». On voit par contre la recherche d'un lien important qui vise à assurer une continuité entre savoirs professionnels à visée pédagogique et savoirs à enseigner. Pour aller plus loin, nous proposons d'analyser ces résultats avec l'éclairage des éléments théoriques proposés en amont

3-Analyse des résultats

Les pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes peuvent être analysées sur les trois activités choisies via la focale des savoirs. Il s'agit à partir du rapport personnel du professionnel à l'objet de savoir de tenter de préciser la manière dont ces professionnels connaissent l'objet de savoir sur lequel repose leurs pratiques et comment ces savoirs circulent et sont partagés dans ce domaine professionnel. L'analyse des *verbatim* met au jour un double paradoxe, celui de l'évidente mobilisation de savoirs spécifiques dans l'activité ordinaire mais une mobilisation de savoirs souvent « dissimulée ». Le deuxième paradoxe est celui d'un flottement des savoirs perceptibles dans les difficultés à les nommer de manière claire et uniformes mais on note *a contrario* l'existence d'une forte continuité dans ces savoirs portée par des objectifs pédagogiques. Ce double paradoxe peut s'illustrer au travers de processus visant à permettre la circulation-transformation-construction entre savoirs, information et connaissances. On peut tenter de les approcher en distinguant ce qui se joue dans le processus informationnel, puis dans le processus documentaire et enfin dans le processus communicationnel.

3-1 Processus informationnel

On voit dans les résultats que la distinction information-connaissance et savoir est présente dans les pratiques professionnelles même si cette distinction n'est pas toujours clairement mise en mots. Nous identifions en effet dans les activités, telles qu'elles commentées un processus informationnel visant la transformation de l'information en connaissance. Ainsi l'information est mise en circulation en vue d'une appropriation. Par contre, les différents types de savoirs, tels que nous les avons caractérisés dans la partie théorique, présentent ici une certaine approximation. En effet les savoirs professionnels sont identifiés par exemple au niveau du traitement de l'information, mais leurs liens avec les savoirs savants (langages documentaires) ne paraissent pas évidents dans les discours des professionnels. Pour eux, les savoirs savants se différencient des savoirs professionnels par leur mode d'acquisition et non par leur mobilisation effective dans l'activité. Les savoirs à enseigner eux oscillent encore entre une référence plutôt issue des savoirs professionnels (classification), et une référence usuelle ou de sens commun (source fiable). Ce qui relève des savoirs à enseigner au travers des activités accueil, de rangement et de suivi des élèves fait plutôt appel à des démarches méthodologiques d'accès à l'information (travail sur l'exposition) mais intègre quand même un objectif d'appropriation de cette information pour faciliter la construction des connaissances, comme par exemple le travail d'évaluation de la qualité de l'information.

3-2 Processus documentaire

Dans l'organisation de la mise à disposition de l'information dans des espaces documentaires codifiés et organisés, les professeurs-documentalistes mettent en œuvre une certaine médiation des savoirs. En ce sens ils participent à la circulation et à la transformation d'objets culturels et donc à une forme de trivialité : « *les hommes créent, pérennisent et partagent les êtres culturels, qu'ils élaborent en travaillant les formes que ces derniers peuvent prendre et en définissant la façon dont ces formes font sens* » (Jeanneret, 2008). Le processus documentaire que l'on repère dans l'analyse des activités observées se caractérise au travers de la médiation, du traitement de l'information et des dispositifs mobilisés. Le processus documentaire est fait de réécritures multiples et normées qui s'appuient sur le processus communicationnel. En effet, « *le travail de la réécriture documentaire, avec sa composante logistique, mais aussi ses formes culturelles, ses effets interprétatifs, sa teneur axiologique, participe à la mise en évidence de conditions de l'énonçable... La prise en compte de l'épaisseur historique et du travail formel des disciplines documentaires définit une approche du politique où l'inscription, compris comme acte de communication, joue un rôle structurant* » (Jeanneret, 2008).

Ce processus documentaire est facteur de liens entre le processus informationnel et le processus communicationnel. Ce lien est marqué par la recherche de la permanence des savoirs dans les activités et les discours sur les activités des professeurs-documentalistes analysés, et ce en dépit de leur flottement.

3-3 Processus communicationnel

On voit dans les *verbatim* que les professeurs-documentalistes s'inscrivent dans une institution qui définit leur activité professionnelle, tant réelle que symbolique. Dans ce cadre normé ils proposent cependant une certaine énonciation de l'information traitée qu'ils donnent à voir, et c'est ce processus d'énonciation vers la réception et l'appropriation de l'information par les élèves qui constitue un processus de communication produit et vécu en discontinuité (remettre de l'information dans un flux actif, dynamique, une dynamique de circulation).

Dans l'analyse des activités des professeurs-documentalistes, les gestes de médiation interviennent pour accompagner l'élaboration de sens et l'appropriation. Ces gestes et actes de médiation organisés dans les dispositifs mobilisent, proposent et donnent à voir dans les discours les savoirs de l'information-documentation, qu'ils soient des savoirs de type savants, professionnels ou qu'ils relèvent des savoirs à enseigner.

L'analyse des résultats, centrée sur les savoirs individuels et sociaux nous montre un processus communicationnel, qui est en interaction avec les processus informationnel et documentaire. Ces processus peuvent constituer des descripteurs théoriques de l'activité. Le travail sur, par ou avec l'information socialement située dans un environnement suppose donc un travail personnel sur le sens autant pour les professeurs-documentalistes que pour les élèves et engage une construction de connaissances, autrement dit une véritable activité intellectuelle qui repose sur une culture et sur des savoirs propres, ceux de l'information-documentation.

Conclusion

Nous avons proposé ici, dans une première approche, une réflexion épistémologique de l'information-documentation au travers de la définition du réseau conceptuel de Savoir permettant d'identifier, en les différenciant information, connaissances et savoirs dans un premier temps, puis dans un deuxième temps en caractérisant les différents types de savoirs. Cette approche nous offre un éclairage théorique de l'information-documentation utile pour l'analyse des pratiques professionnelles des professeurs-documentalistes. Autrement dit, nous avons abordé ici la question des savoirs en information-documentation, de leur production et de leur gestion sociale centrale dans une institution, ici celle de l'enseignement secondaire. Il s'agissait à partir d'une étude des discours sur les pratiques des professionnels d'introduire une étude des pratiques de professionnels utilisant, enseignant un savoir et le donnant à voir au travers d'une formalisation langagière. Si la théorie relève de l'abstraction et comprend une générativité importante, elle induit parfois un éloignement des techniques et des tâches alors que toute technique doit être compréhensible et justifiable. Cela nécessite donc un discours (logos) scientifique sur les tâches et sur les techniques afférentes et c'est précisément dans cet espace que s'inscrit notre contribution visant à comprendre comment s'opère la médiation des savoirs de l'information-documentation dans les pratiques de professionnels de l'information. Autrement dit, nous approchons les savoirs de l'information documentation par la manière dont ils se construisent, se partagent et circulent dans une communauté, professionnelle, ce qui constitue un espace de recherche que nous proposons de prolonger notamment sur les savoirs à enseigner.

Bibliographie

- Arsac Gilbert, Chevallard Yves, Martinand Jean-Louis, Tiberghien Andrée (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 180 p.
- Chevallard, Yves (1998). « Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique », In *Actes de l'Université d'été Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques, (4-11 juillet 1998 ; La Rochelle)*, IREM de Clermont-Ferrand, p. 91-120
- Chevallard Yves (2003). *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. In S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris, Fabert, p. 81-122.
- Courbières Caroline (2010). *Femmes en contextes : la conception stéréotypée du féminin au travers du langage documentaire (1958-2008)*. HDR, Université Toulouse 2, 335 p.
- Couzinet Viviane (2000). *Médiations hybrides : le documentaliste et le chercheur de sciences de l'information*, Paris, ADBS, 345 p.
- Couzinet Viviane et Gardies Cécile (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en sciences de l'information et de la communication : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'information*, volume 46, n° 2, p. 4-12.
- Develay Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 355 p.
- Fondin Hubert (2002). « La Science de l'information et la documentation, ou les relations entre science et technique », *Documentaliste-Sciences de l'information*, juin, vol. 39, n° 3, p. 122-129.
- Gardiès, Cécile (2012). *Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation. Habilitation à diriger les recherches : Sciences de l'information et de la communication : Université de Toulouse 2 le Mirail*. 222 p.

- Jeanneret Yves (2008). *Penser la trivialité. Vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*, Paris, Lavoisier, 267 p.
- Jeanneret Yves (2011). *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information*., Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 134 p.
- Legroux Jacques (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris : L'Harmattan, 238 p.
- Marcel Jean-François, Gardiès Cécile (2011). «La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'Enseignement agricole public», *Recherches en éducation*, mars, n° 10, p. 146-160.
- Meyriat Jean (1983). «Pour une classification des sciences de la communication », *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 61-64.
- Meyriat Jean (1981). « Document, documentation, documentologie », *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre 1981, n° 14, p. 51-63.
- Senié-Demeurisse Josiane, Couzinet Viviane (2011). « Information », In *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*, Toulouse, Cépadues, p. 20-35.