

# LA ENSEÑANZA EN INFORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO : EL CASO DEL SISTEMA AGRÍCOLA EN FRANCIA

Cécile GARDIES

formatrice documentaliste,  
docteur en Sciences de l'information et de la communication  
Unité propre de recherche Toulouse EducAgo  
ENFA, école nationale de formation agronomique  
2 route de Narbonne  
31326 Castanet Tolosan  
[cecile.gardies@educagri.fr](mailto:cecile.gardies@educagri.fr)

y

Jean-François MARCEL

Professeur des Universités en Sciences de l'éducation  
Unité propre de recherche Toulouse EducAgo  
ENFA, école nationale de formation agronomique  
2 route de Narbonne  
31326 Castanet Tolosan  
[jean-françois.marcel@educagri.fr](mailto:jean-françois.marcel@educagri.fr)

## Introducción

El concepto de sociedad del conocimiento designa una sociedad en la cual se generaliza la difusión y el uso de informaciones apoyándose en tecnologías de la información y de la comunicación. El acento no está puesto sobre los flujos de información y las redes que los sostienen, sino sobre el saber y el conocimiento. Son pues los aspectos cognoscitivos que son claramente privilegiados incluso si esta sociedad del conocimiento es llevada por un desarrollo técnico. La puesta principal se refiere al conocimiento y a su reparto que fundan la dimensión societal y que erigen la educación y los sistemas escolares como epicentro de esta sociedad. Para la investigación francesa, estas palabras no son sinónimas y el acceso a los conocimientos (Couzinet, 2006) implica un nacimiento (la información) y una desembocadura (los saberes). Educar en el dominio de la información puede entonces constituir una puesta superior para preparar al ciudadano a encontrar su sitio en la sociedad del conocimiento.

En la Enseñanza agrícola, esta formación en información se plasmó en una enseñanza académica, es decir inscrita en los programas de los alumnos bajo la denominación "documentación", constituyendo de este hecho un nuevo disciplinario escolar. Es a través del contexto particular que lo estudiaremos aquí como factor de integración a la sociedad del conocimiento. La primera parte de nuestro artículo retomará algunos elementos de una investigación (Gardiès, 2006) dedicada a la enseñanza de la información documentación en el ámbito de un módulo interdisciplinario del sistema de Enseñanza agrícola francesa. Ella nos permitirá, en la segunda parte, cuestionar las modalidades de estructuración del acto de enseñar y desvelar el esbozo de un "profesor profesional" que aparecerá en condiciones de asumir las exigencias de la sociedad del conocimiento.

## 1 - La información documentación en la Enseñanza agrícola

La elaboración del saber, que aparece como la primera llave de acceso a la sociedad del conocimiento, requiere al nacimiento, como lo vimos, poder acceder a la información. Así, información, conocimiento y saber están imbricados y participan en la formación de

ciudadanos responsables. En un primer momento, se tratará entonces de precisar cómo el hecho de apropiarse una información puede contribuir a la construcción de conocimientos y permitir el acceso a un saber más general. Prolongaremos luego este análisis en el contexto particular de la Enseñanza agrícola francesa: después de haber echado un ojo rápidamente sobre su historia, será presentado el caso de un programa que integrará las nociones de información a través de la disciplina "documentación".

### **1-1 Saberes informationnel**

Saber proviene de « *sapere* » palabra latina que significa « *tener inteligencia, juicio ...entender, comprender* », el conocimiento, él, realiza la idea cumplida del saber, significa « *tener competencia en* » (Rey, 2000). La información es considerada como el aspecto cognoscitivo del contenido de la comunicación pero ella es el contenido de la comunicación sólo a partir del momento en que los actores le reconocen un sentido, le atribuyen una forma inteligible: « *La información es un conocimiento comunicado o comunicable, en otras palabras el contenido cognoscitivo de una comunicación realizada o posible* » (Meyriat, 1983). Si estas tres nociones, información, conocimiento y saber son distintas, ellas son no obstante fuertemente inter relacionadas. Una información es útil sólo si ella permite actuar físicamente o intelectualmente, es decir que si aporta un conocimiento necesario para tomar una decisión. El conocimiento designa entonces « *el acto de la mente que se aplica a un objeto cualquiera que sea* », es de esta manera la actividad por la cual la mente toma posesión de un objeto y es la información que produce « *una modificación del estado de conocimiento del que la recibe* » (Meyriat, 1985). Estas nociones de utilidad, de durabilidad y de transferencia como indicador de la transformación de una información en conocimiento son particularmente importantes para comprender las situaciones de aprendizaje.

Insertarse en la sociedad del conocimiento implica pues el hecho de apropiarse las informaciones necesarias para la construcción de sus propios conocimientos. Es decir, se trata de saber instigar, sacar partido, interpretar, analizar y distanciar la información. Estas competencias solicitan a los « *saberes sabios* » que provienen de la información, del documento en toda su complejidad (documento por intención, documento por atribución, el documento como constructo social), de los sistemas de información, de la organización de los saberes, incluyendo la toma en cuenta de las condiciones y proceso de concepción, de recepción y de mediación de la información. Estos « *saberes sabios* » son conceptos definidos y estudiados por la disciplina de las Ciencias de la Información y de la Comunicación. Es una disciplina cuyo campo está constituido por los saberes relativos al documento, a la información, a la comunicación y a la documentación, así como a sus funciones (Yepes Lopez, 1995). Las distinciones entre estas nociones parecen haber sido tomadas en cuenta en el recorte del saber escolar efectuado por la Enseñanza agrícola que vamos a examinar ahora.

### **1.2 – El caso de la Enseñanza agrícola en Francia**

La Enseñanza agrícola constituye un componente específico del servicio público de educación y de formación. Desde su creación, responde a dos finalidades: asegurar la formación de los jóvenes agricultores y luchar contra las desigualdades sociales lo que se traduce, actualmente, en cinco misiones.<sup>1</sup>

Comprometiendo una renovación pedagógica, la ley de orientación agrícola (1984) concedió una margen de autonomía a los institutos (a través de un proyecto) y puso en sitio una

---

<sup>1</sup> Las 5 misiones son: la formación inicial científica y tecnológica, la formación profesional continua, la participación al desarrollo agrícola y a la animación del medio rural, la cooperación internacional y finalmente la inserción profesional

organización compuesta de las enseñanzas<sup>2</sup>. En esta ocasión, la documentación es introducida como una disciplina de pleno derecho en el seno de estos módulos. Los profesores colaboran así en objetivos de adquisición de conocimientos interconectados: « *La elección de una lógica compuesta como base de este dispositivo es fundado sobre la hipótesis que para formar a competencias, el alumno debe integrar saberes nacidos de diferentes disciplinas en una lógica de acción finalizada. Implica la puesta en marcha de una enseñanza interdisciplinaria* » (Baradat-Bouillier-Oudot, 1999). La interdisciplinariedad busca a expresar, en un lenguaje común, los conceptos y las contribuciones de varias disciplinas para sobrepasar las tabiquerías y facilitar la integración de saberes.

En la preocupación de instaurar lazos entre saberes, pero también de adaptar sus enseñanzas a la vez a las evoluciones del campo profesional y más ampliamente de la sociedad, el sistema agrícola escogió integrar una enseñanza en la información. Aunque la ley de 1984 constituyó una fecha importante, esta integración ha sido iniciada, desde el principio de los años 1970, con la creación de algunas bibliotecas, pero sobre todo cuando emprendió una reflexión alrededor del trabajo sobre los documentos, de su clasificación y del dominio en la información. En este prolongamiento es instaurado, en 1990, el concurso « *de profesor documentalista* » que ofrece a estos profesionales el reconocimiento oficial de su estatuto de profesor. Desde entonces estos profesores tuvieron que asumir un papel bivalente, el de profesor y el de documentalista, es decir, tienen que administrar la información sobre un establecimiento escolar pero deben también formar a los alumnos a la información.

Notamos pues que el nacimiento de la información documentación, y su instalación institucional en medio escolar, son fuertemente atadas a la pregunta pedagógica ya que por una parte, la reflexión sobre la utilización pedagógica de los documentos que está en su origen y qué, por otra parte, la organización compuesta de las enseñanzas permitió a la documentación, desde la salida, ser inscrita en los programas en colaboración con otras disciplinas.

En el prolongamiento de su emergencia, examinemos ahora la puesta en marcha de la enseñanza de la información documentación, particularmente al nivel de la transmisión de saberes. Podemos en particular cuestionarnos sobre su didactización, entendida « *como una investigación que somete un saber dado a un tratamiento particular determinado por una fin particular, a saber la transmisión de este saber en condiciones históricas, sociales y psicológicas que son siempre particulares* » (Passeron, 1990). ¿Es decir, existe una transmisión de los saberes sabios que provienen de la información documentación o bien, ésta es utilizada sólo para otras disciplinas?

Se tratará de notar si los programas que incluyen una enseñanza en información documentación abordan estos conceptos o, son más bien centrados sobre acompañamientos metodológicos, como la búsqueda de información y se quedan entonces al servicio de otra disciplina. Abordaremos así la pregunta de la convivencia, en el seno de un módulo interdisciplinario, de la disciplina escolar "documentación " con disciplinas tradicionales, estructuradas según una lógica didáctica.

### **1-3 Un módulo interdisciplinario**

Procedamos en primer lugar a un análisis de los programas<sup>3</sup>, notando que la disciplina es nombrada "documentación ", que un número de horas restringido le es concedido y que hay poco o ninguna progresión con arreglo al nivel de las clases. Comprobamos que la documentación es inscrita como la disciplina escolar para responder a las peticiones de la

---

<sup>2</sup> Las enseñanzas son organizadas en módulos interdisciplinarios, al reagrupar varias disciplinas alrededor de objetivos comunes

<sup>3</sup> En la Enseñanza Agrícola, ellos toman la forma de « *référentiels de formación* ». Los cuadros en anexo sintetizan los contenidos del référentiel de formación de la Patente de técnico superior Agricole.

sociedad, pero a la vista de los contenidos declinados en los programas, es necesario precisar cuál son los criterios que permiten definir una disciplina escolar y si son aplicables a la información documentación.

"*Disciplina*" significa al principio una « *acción de aprender, de instruirse* » luego su sentido evoluciona hacia « *enseñanza, doctrina, método... por extensión, la palabra designa también los principios, las reglas de vida* » (Rey, 2000). En las acepciones modernas, disciplina designa « una materia enseñada, una rama del conocimiento » (Rey, 2000). En el dominio de la enseñanza la disciplina designa un dominio escolar de estudios. El campo científico de la educación y de la pedagogía precisa su definición: « *las disciplinas aparecen sólo cuando están constituidas en conjuntos coherentes de conceptos, de nociones, y de metodología que los pertenece* ». En el campo de la didáctica, la disciplina es una rama del saber que es susceptible de ser objeto de una enseñanza. Toda división del saber conduce inevitablemente a una fragmentación disciplinaria. La noción de disciplina recorta pues la de conocimientos y de saberes pero limitándose a un dominio específico.

Este enfoque sobre la noción de disciplina escolar nos permite varias observaciones. En primer lugar en cuanto a la documentación, los programas en la enseñanza agrícola no hacen ni referencia a contenidos que dependerían de una disciplina científica ni a prácticas sociales de referencia. Ellos hacen más bien referencia a saberes de procedimiento, a métodos en lazo con disciplinas literarias o con una cultura general y se emancipan entonces criterios que definen la información documentación.

Para nuestra investigación, también interrogamos a profesores documentalistas<sup>4</sup> sobre su definición de la enseñanza en documentación. Sienten todas dificultades en definir su disciplina, y la cualifican casi siempre, como su contribución a la "autonomía" del alumno<sup>5</sup>. La mayoría de los profesores-documentalistas estima enseñar con prioridad « *savoir-faire* », luego « *savoir-être* » y, en proporción muy débil, saberes.

Por otra parte, en cuanto a los conceptos claves que permiten definir los contenidos de sus enseñanzas, los profesores-documentalistas citan, siempre con dificultad, el concepto de autonomía (otra vez), el de preguntamiento (buscar, encontrar, reflejar) y lo de información (acceso, mirada crítica). La mayoría se revelan incapaces de cercar las aportaciones de la didáctica de la información documentación.

La información documentación presenta pues las características de una disciplina de enseñanza en el sentido que el saber de referencia puede ser identificado en el seno de las Ciencias de la Información y de la Comunicación (Gardiès, 2006) y el sentido que el legitimidad del saber es fundado teóricamente. En cambio, esta legitimidad es poco (o no) socialmente reconocida y no se reencuentra declinada en las referencias de formación por un proceso de didactización, acostumbrado para otras disciplinas.

Además la « bivalence » inherente al ejercicio profesional del profesor y el origen disciplinario muy disparatado de los profesionales de la información<sup>6</sup> acentúan esta dispersión del saber de referencia y arrastran una esfera de influencia identitaria que no facilitan la función de transmisión de saberes. En efecto, no sólo este saber de referencia es dominado por los profesores documentalistas (lo que lo fuerza a aislarse en enseñanzas metodológicas) pero su ausencia tiene consecuencias sobre su identidad profesional (que se encuentra allí debilitada) y traba toda colaboración sobre un modo paritario con los profesores de las disciplinas tradicionales (que sitúan el trabajo de los profesores documentalistas como el

---

<sup>4</sup> 10 Mantenimientos semi directivos conducidos en 2005 (Gardiès, 2006)

<sup>5</sup> Ellos también mencionan la búsqueda documental, la metodología en general, la información, la enseñanza de las técnicas documentales y de las herramientas, la especificidad del lugar de enseñanza y del espacio documental.

<sup>6</sup> Ver cuadros en anexos 2 y 3.

"servicio " con relación a su disciplina) (Gardiès, Couzinet 2006). Reencontramos así las conclusiones de Couzinet (2002) que muestra que « *el saber que poseen los documentalistas que no son, o poco, articulados sobre saberes nocionales les es difícil hacer valer una transversalidad otra que metodológica con relación a otras disciplinas. El documentalista es entonces un " experto metodólogo »*, encerrado en la metodología ».

La disciplina enseñada por el profesor-documentalista no es claramente "legible " para otros profesores (en el sentido que se emancipa características acostumbradas de una disciplina escolar, venimos de verlo) y puede pues trabar la colaboración en el seno de un equipo pluridisciplinario.

Más allá del acta ampliamente compartida por numerosas investigaciones (por ejemplo Montón (2004) o Rayou y furgón Zanten (2004)) que todo diálogo interdisciplinario es fuertemente trabado por la función identitaire de la disciplina de pertenencia que incita a los profesores a construir su identidad profesional "contra " otras disciplinas más bien que ' "con ", podemos reparar, para el caso de este módulo, otra forma de obstáculo. En efecto, el desarrollo del trabajo colectivo choca aquí contra la oposición entre estos dos modos de estructuración de la enseñanza, una estructuración "didáctica " a partir de la transposición de los saberes sabios en el caso de las disciplinas tradicionales, y la estructuración "metodológica " en el caso de la información documentación.

Sin embargo el módulo analizado procura, por las competencias aludidas, permitirles a los estudiantes una mejor adecuación con las exigencias de la sociedad del conocimiento poniendo en relación francés, documentación y educación socio cultural. Por otra parte, numerosos autores insisten en la necesaria toma en cuenta de la evolución constante del contexto informational, del problema de fiabilidad de la información y de la formación necesaria a la información a lo largo de la vida.

Podríamos pues concluir que, aunque la enseñanza en información permitió unos avances, los límites que presenta son importantes. Levantamos las principales y, en este prolongamiento, extenderemos ahora nuestro análisis a la enseñanza, bajo el ángulo particular de su evolución con arreglo a las exigencias de una sociedad del conocimiento.

## **2 – Enseñar en la sociedad del conocimiento: elementos de reflexión**

Nuestra reflexión, apoyándose en la investigación brevemente presentada en el párrafo precedente, interrogará en primer lugar el saber de referencia a partir de los límites de dos figuras del profesor, la del "profesor pasador" y la del "profesor sabio". La sociedad del conocimiento parece propicia a la emergencia de la tercera figura, que sintetizaría las dos precedentes, y esta figura nos parece actualmente esbozada por el movimiento socio-histórico de profesionalización de los profesores. Una presentación de este "profesor profesional " permitirá reparar en la puesta primera que constituye la puesta en marcha de un diálogo verdadero y pluridisciplinario para permitirles a los alumnos hacerse ciudadanos que encuentran su sitio en el seno de la sociedad del conocimiento.

### **2.1 - El saber de referencia**

Las disciplinas escolares pueden evolucionar con arreglo al adelanto de los conocimientos de la ciencia de referencia y con arreglo a los significados llevados por la memoria colectiva, porque « *las lógicas disciplinarias tienden fundamentalmente a la institucionalización y a la normalización de los discursos y de las prácticas (...) las lógicas científicas ambicionan la construcción de nuevos conocimientos »* (Jeanneret y Ollivier, 2004). Por otra parte, para un cierto número de disciplinas (y es el caso de la información documentación), el saber que hay que enseñar tiene de hecho un origen doble: el saber sabio y las prácticas sociales de referencia. Los contenidos que enseñan estas disciplinas corresponden primero a un conjunto de actividades, de papeles sociales antes de corresponder a saberes sabios. (Develay, 1995).

Tradicionalmente, es la disciplina que, a partir de su punto de vista, organiza los contenidos en un conjunto coherente. Antes de poder dialogar y inter relacionarse, las disciplinas deben tener un nivel suficiente de autonomía para que la elección de paradigmas disciplinarios pueda ser hecha (antes de ser declinados en conocimientos declarativos y procedurales). Allí, Chevallard, desarrolla el concepto de transposición didáctica que « *designa el paso del saber sabio al saber enseñado. Entonces esto está a la confrontación de estos dos términos, a la distancia que los separa, por más allá lo que los acercan e imponen de confrontarlos, que se puede coger mejor la especificidad del tratamiento didáctica del saber* » (Chevallard y Joshua, 1991). Este concepto puede ser pertinente respecto a la información documentación, ya que él permite analizar los fenómenos de transposición didáctica a partir de la llegada de nuevo saber en el sistema de enseñanza.

La transposición didáctica va entonces a consistir en volver a poner en forma el saber de referencia y en traducirlo. Hay pues, por una parte, una etapa de afirmación de los contenidos: consenso, legitimidad, reconocimiento social, delimitación de los objetos, métodos, teorías, conceptos. Luego, por otra parte, este saber sabio tan constituido va a ser considerado como importante a transmitir (en respuesta a una petición social). Esto levanta varias preguntas en particular la de la elección política de insertar un nuevo objeto de enseñanza, la de las normas y la de la construcción de este saber que hay que enseñar, en su distancia / proximidad con el saber sabio. Más de esta construcción tiene que tomar en cuenta el informe del saber entre ellos en la óptica de una postura en relación de los alumnos y de los contenidos, en absoluto en el cual insiste Develay (1995) cuando defiende la necesidad de suscitar el proyecto de aprender a alumnos.

La didactización demasiado confuso de la información documentación en la Enseñanza agrícola, tal como nosotros la analizamos, se traduce en un déficit de saber que hay que transmitir en los programas y el "repliegue " de esta disciplina sobre una dimensión metodológica: ella no enseña **a** la información sino **por** la información.

En información documentación, el dominio en el saber sabio no parece adquirido, lo dijimos, pero ¿es muy diferente verdaderamente para las disciplinas tradicionales, donde la estructuración, en referencia al saber sabio, es muy marcada sin embargo? En efecto en el caso de estas disciplinas tradicionales, los profesores no pueden pretender dominar más la exhaustividad del saber disciplinario con el cual podrán estar confrontados sus alumnos (ampliamente emancipados de los contenidos de los programas), saber en desarrollo fuerte en una sociedad del conocimiento.

Nuestro análisis se esforzó de mostrar que ambos modos acostumbrados de estructuración del acto de enseñar se revelaban caducos para una sociedad del conocimiento. Al descansar exclusivamente uno, en la dimensión metodológica (así como la información documentación) sufre de un déficit de saber sabio que hay que transmitir. Él se acerca a la imagen de un « profesor pasador » y choca en particular contra una « *béance identitaire* » que le prohíbe toda colaboración con otros profesores viéndose bajado "jerárquicamente " a una función simple y técnica de servicio. El otro modo de estructuración del acto de enseñar, descansando en la referencia exclusiva a saber sabio sufre de un déficit de metodología, particularmente en la toma en cuenta de los alumnos que se encuentra marginado de la situación de enseñanza por la omnipresencia del saber (es la deriva que se esfuerza por evitar la transposición didáctica). Él se acerca a la imagen de un « profesor sabio »<sup>7</sup> cuya consistencia identitaria también constituye un obstáculo importante al diálogo interdisciplinario. Así, la figura del " profesor sabio ", que reencontramos en la mayoría de las disciplinas tradicionales, no parece mejor adaptada a la sociedad del conocimiento que la « del profesor pasador » porque el dominio en

---

<sup>7</sup> En Francia, el cuerpo de los catedráticos es una ilustración emblemática de esta figura del profesor sabio

el saber sabio, en la cual descansa totalmente su legitimidad, parece en lo sucesivo ilusoria de por su desarrollo exponencial.

Es evidente pues que enseñar en la sociedad del conocimiento requerirá la emergencia de una nueva figura de profesor, figura habiendo conseguido una suerte de síntesis introduce « al profesor pasador » (un metodólogo privado de saber) y " el profesor sabio " (privado de metodología y corriendo el riesgo de ser "desorillada " por la inflación del saber). Esta nueva figura aparece sutilmente políticas educativas y textos consagrados a la formación de los profesores. Se trata del " profesor profesional " a quien vamos a presentar en el párrafo siguiente.

## **2-2 La figura del " profesor profesional "**

El movimiento socio-histórico de profesionalización de los profesores, que pinta el esbozo de esta figura, se orienta actualmente en la mayoría de los sistemas educativos occidentales.

La profesionalización de los profesores acompaña una modificación del pilotaje de los sistemas educativos. Así, el establecimiento escolar se ve forzado a elaborar, a poner en ejecución y a evaluar un proyecto de establecimiento escolar. Este proyecto funcionará luego sobre el modo del contrato (entre el establecimiento y la central) y la profesionalización de los profesores tiene como objetivo de preparar a los profesores el ejercicio de estas nuevas facetas del oficio que no pueden ejercitarse más de manera individual sino según modalidades diversas de colaboración, de cooperación incluso de colaboración (Marcel y al., en publicación).

Entre las características de la profesionalización (que no desarrollaremos aquí), releveremos la elección de unificar el cuerpo de los profesores basado en un nivel de reclutamiento (catedrático de universidad) idéntico y modalidades de formación iniciales muy vecinas, cualquiera que esté el nivel de ejercicio de los profesores (de la maternal al fin del instituto para la Francia). Esta elección es particularmente importante para nuestra reflexión porque propone una modalidad de síntesis entre " el profesor sabio " y « el profesor pasador ». Para formar a un « profesor profesional », diríamos que primero era reclutado un « profesor sabio » y que luego son privilegiadas, en formación inicial, las competencias « del profesor pasador ». Por supuesto, esta dicotomía entre ambas figuras de profesor ganaría a ser matizada: " el profesor sabio " no está ausente de los contenidos a la obra en formación inicial (particularmente a través de la parte tomada por la didáctica disciplinaria) y la experiencia eventual en el sistema educativo (en forma de prácticas) « del profesor pasador » es valorizada en el momento del reclutamiento. No queda menos que la profesionalización dibuja un esbozo de figura de un « profesor profesional » cuya estructuración del acto de enseñar pretende articular referencias al saber sabio y referencias de orden metodológica.

Añadamos unas palabras sobre la evolución del trabajo del profesor que impulsa la profesionalización y que reencontramos también con la colocación de módulos interdisciplinarios en la enseñanza agrícola que con dispositivos similares que se inscriben en una dinámica ancha de orden terminante a modalidades de trabajo partenariales y colectivo que caracteriza el movimiento de profesionalización (ver por ejemplo a Lessard, 2000, Dupriez, 2003, Tardío y Levasseur, 2004, Marcel, 2005 b y c, o Maroy, 2006). El « Profesor profesional » está obligado pues a trabajar con otros profesores pero también con compañeros exteriores al establecimiento (los padres des los alumnos y profesionales de especialidades bastante diversificadas).

El análisis del módulo interdisciplinario puso al día varios obstáculos a la colaboración entre profesores (entre un « profesor pasador » y un « profesor sabio » pero también entre " profesores sabios " de disciplinas diferentes). La figura de « profesor profesional » deja entrever posibilidades de sobrepasar estos obstáculos. Insistiendo en la referencia al saber sabio, ella restaura las identidades profesionales de cada profesor a quien inscribe por otra

parte en una paridad ampliamente afirmada. Insistiendo en la referencia metodológica, ella introduce un lenguaje común de todos los profesores, un lenguaje que se refiere al acto de enseñar, cualquiera que sea la disciplina concernida (y hasta cualquiera que sea el nivel concernido). Este lenguaje común (que los IUFM<sup>8</sup> francés - y el ENFA<sup>9</sup> - se esfuerzan por adosar a una cultura común) abre el espacio en un trabajo común.

La pregunta que queda apoyada se refiere a los objetos de esta colaboración. Desde entonces, será interesante estudiar si el trabajo colectivo circunscribe a la dimensión metodológica o si el lenguaje común permite acceder a un diálogo verdadero e interdisciplinario que pone en juego si no un saber sabio por lo menos el saber enseñado. Este cambio de nivel constituiría ciertamente el indicador privilegiado de la adaptación del " profesor profesional " a las exigencias de la sociedad del conocimiento.

## ***Bibliografía***

- BARADAT-BOULLIER-OU DOT (1999). L'introduction des problématiques environnementales dans l'enseignement technique agricole français. Université des Sciences sociales Toulouse 1, doctorat en sociologie. 449 p.
- CHEVALLARD Yves et JOHNSUA Marie-Alberte (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage, 240 p.
- COUZINET V. (2002). Continuing professional Education in information literacy for teachers : case study of french secondary school. In 5<sup>th</sup> WORLD CONFERENCE ON CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR THE LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONS (2002 ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur
- COUZINET, Viviane (2006). Les connaissances au regard des sciences de l'information et de la communication : sens et sujets dans l'inter-discipline. In Actes du colloque international Semaine de la connaissance, Université de Nantes, 26-30 juin 2006, Vol. 3, p. 1-6.
- DEVELAY, Michel (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 355 p.
- Dictionnaire de pédagogie* (1996). Paris : Larousse-Bordas, p. 81- 82
- DUPRIEZ, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*. Cahier de Recherche du GIRSEF, 23, Mars 2003.
- GARDIES, Cécile (2006). De la mouvance identitaire à l'ancrage scientifique des professionnels de l'information documentation dans l'enseignement agricole. Université de Toulouse le Mirail, doctorat SIC. 373 p.
- GARDIES, Cécile, COUZINET Viviane. (2006). L'information documentation dans l'enseignement agricole, discipline scolaire ou méta discipline : pour quelle construction de savoirs ? Colloque international, Rouen, 17-18-19 mai : *Savoirs et acteurs de la formation*. <http://www.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=4>
- JEANNERET Yves (coord.) et OLLIVIER Bruno (coord.) (2004). Les Sciences de l'Information et de la Communication : savoirs et pouvoirs. *Hermès*, mai, n° 38, 256 p.
- LESSARD, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91 – 116.
- MARCEL, J-F. (2004 b). Experiencia y formacion profesionales. *Revista Comunicacion y Pedagogia*, N°195 (Barcelona, Espana), p. 47 – 52.
- MARCEL, J-F (2005 a). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche sociocognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de Synthèse en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches <http://jf.marcel.free.fr/>
- MARCEL, J-F. (2005 b). Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France In MARCEL, J-F. et PIOT T. (Dir). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, p. 191 – 204, INRP Edition : Paris.

---

<sup>8</sup> IUFM: Instituto Catedrático de universidad de Formación des dueño

<sup>9</sup> ENFA: Escuela Nacional de Formación Agronómica



- MARCEL, J-F. (2005 c). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, vol. 38, n° 4, p.31 - 59.
- MARCEL, J-F., DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D. et TARDIF, M. (Dirs.) (2007, à paraître). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, p. 111-142.
- MEYRIAT, Jean (1981). Document, documentation, documentologie. *Schéma et Schématisation*, 2ème trimestre, n° 14, p. 51-63.
- MEYRIAT, Jean (1983). De la science de l'information aux métiers de l'information. *Schéma et Schématisation*, n° 19, p. 65-74.
- MEYRIAT, Jean (1985). Information vs communication ?. In *l'espace social de la communication : concepts et théories*, A.-M. Laulan, dir. Paris : Retz-CNRS, p.63-89.
- MONCEAU, G. (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle In J-F. MARCEL. (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. (p. 31 – 46). Paris : Editions L'Harmattan.
- PASSERON, Jean-Claude (1990). Le raisonnement sociologique, l'espace non-popérien du raisonnement nature. Paris : Nathan. 408 p.
- RAYOU, P. et VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Editions Bayard.
- REY, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris: dictionnaire le Robert, septembre, p.173-174.
- TARDIF, M. et LEVASSEUR, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. in MARCEL, J-F. (Dir.) *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, p. 251 – 265. Editions L'Harmattan : Paris.
- TARDIF, M. (2007, à paraître). Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants in MARCEL, J-F., DUPRIEZ, V., PERISSET BAGNOUD, D. et TARDIF, M. (Dirs.). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- YEPES LOPEZ, José (1995). *La documentacion como disciplina : teoria e historia*. Navarra-Espana : EUNSA. 337p.

## Anexiona 1

Los cuadros más abajo sintetizan los contenidos de uno de estos programas, el que concierne a los estudiantes que preparan la patente de técnico superior agrícola, y nos permiten tener una vista global.

Los diferentes elementos que componen el référentiels de formaciones en la Enseñanza Agrícola son la naturaleza del diploma, el título del módulo, los objetivos, las capacidades, los contenidos y las recomendaciones pedagógicas.

El primer cuadro introductorio recapitulativo da pues la denominación de la disciplina, el horario global de las clases y de las actividades pluridisciplinarias, luego la presentación global del módulo con el objetivo general.

Luego un cuadro descriptivo en varias columnas da el objetivo general, los céntimos objetivos, los contenidos, las competencias esperadas, y recomendaciones pedagógicas declinadas por objetivos y bajo objetivos.

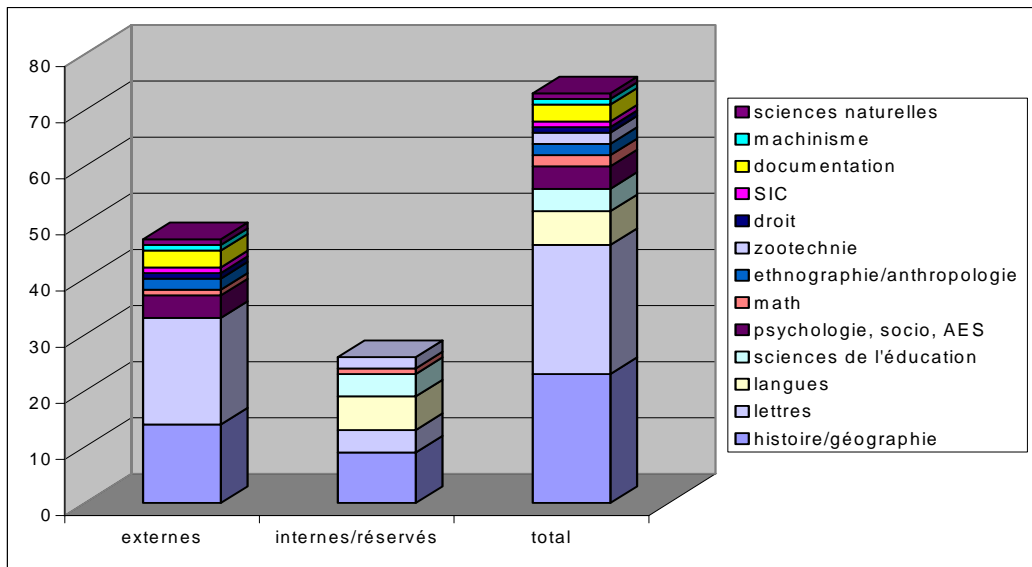
**Cuadro 1: síntesis del référentiels de formación de la Enseñanza Agrícola sobre la disciplina "documentación "**

diploma	módulo	denominación de la disciplina	horarios		
			curso	pluridisciplinaridad	horarios alumnos
patente de técnico superior agrícola	D22 : técnica de expresión, de comunicación, de animación y de documentación	<b>documentación</b>	10h curso 30h TP	5h	40h
		<b>Francés</b> <i>Est-ce clair qu'il s'agit de la discipline ?</i>	30h curso 30h TP	15h	60h
		educación sociocultural	50h curso 30h TP	10h	80h

<b>diploma</b>	<b>Documentación :</b>			
	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos</b>		<b>contenidos</b>
		<b>Objetivo</b>	<b>bajo Objetivo</b>	
patente de técnico superior agrícola	Mejorar sus capacidades de expresión, de comunicación, de relación y de iniciativa	Buscar, analizar y organizar la información	Identificar y utilizar los lugares, las herramientas y los recursos documentaires  Comprender y analizar documentos  Constituir y actualizar una documentación	Lugares, clasificación, ficheros, palabras-llaves, descripteurs, personas recursos, documentos, observaciones, encuestas  Soportes, lectura rápido, clasificación, marcación teórica y problemática, modalidades de enunciación  Expediente personal y profesional, toma de notas, resumen, síntesis, papeletas de lectura, bibliografía, revista de prensa, víspera informativa
	<b>Francés</b>			
	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos</b>		<b>contenidos</b>
		<b>Objetivos</b>	<b>bajo Objetivo</b>	
	Mejorar sus capacidades de expresión, de comunicación, de relación y de iniciativa	Mejorar su capacidad de expresión	Tomar en cuenta la situación de comunicación Producir un mensaje escribe Comunicar por oral Producir un mensaje visual y audiovisual	Mensaje, memorización



**Anexiona 2: disciplina científica de origen para los profesores-documentalistas cursillistas nacidos de los concursos externos, internos y reservados entre 2000-2004.**



**Anexiona 3: preparación del concurso para IUFM y presencia de diploma y de experiencia en documentación para los concursos externos e internos / reservados 2000-2004**

