



HAL
open science

Médiation documentaire et éducation

Seraphin Alava, Christiane Etévé

► **To cite this version:**

Seraphin Alava, Christiane Etévé. Médiation documentaire et éducation. Revue Française de Pédagogie, 1999, 127, pp.119 - 164. hal-00654407

HAL Id: hal-00654407

<https://hal.science/hal-00654407>

Submitted on 21 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NOTE DE SYNTHÈSE

Médiation documentaire et éducation

Séraphin Alava
Christiane Étévé

« C'est la culture qui procure l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons mais aussi la conception même que nous avons de nous-mêmes et de notre capacité à y intervenir. »

J.S. BRUNER, *L'éducation, l'entrée dans la culture*, 1996.

« Aucun apprentissage n'évite le voyage...
Apprendre lance l'errance. »

Michel SERRES, *Le tiers instruit*, 1993.

Choisir d'entrer par la notion de « médiation documentaire » pour recenser les travaux concernant les rapports entre l'éducation et la documentation expose à un double risque. Le premier est celui de la tautologie ou de la redondance, puisque le document est déjà un média. Le second est celui de l'usage envahissant du terme « médiation » qui a succédé à « communication ». C'est pourtant cette expression qui a été retenue. Placée entre la médiation éducative et la médiation culturelle, elle permet de subsumer sous un concept large aussi bien l'histoire de l'introduction du document dans l'enseignement que celle du développement comparé des bibliothèques publiques, scolaires et universitaires, la sociologie des usages documentaires ainsi que le rôle des intermédiaires nombreux qui accompagnent, guident, facilitent l'accès aux documents et à leur analyse, leur interprétation et leur utilisation dans des projets d'enseignement et de recherche, des stratégies d'apprentissage, de formation et de prise de décision.

DÉLIMITATION DU SUJET ET DÉFINITIONS

Capitaliser les recherches et études sur la documentation en éducation et pour l'éducation, mais aussi celles qui portent sur l'éducation à la documentation, pédagogique ou scientifique, n'est pas simple car la documentation comme objet de recherche n'est pas clairement identifiée. Elle se trouve, en France, au croisement de deux sections du CNU, disciplines récentes dans le champ universitaire, les sciences de l'éducation (création 1967) et les

sciences de l'information et de la communication (création 1975) (1). Dans les deux cas il s'agit de pratiques, de produits et de processus relevant de champs interdisciplinaires. Des trames conceptuelles les traversent : information scientifique et technique, informatique documentaire, pertinence de l'information, ingénierie pédagogique, formation des utilisateurs, usages et diffusion de l'information, groupes médiateurs et « passeurs », transpositions médiatique et didactique, etc... Objet technico-sémiotique, la documentation a vu se construire des tentatives de théorie au croisement de la science des écrits et d'une théorie de la réception (Estivals et al., dir., 1993 ; Escarpit et Robine, 1966) et, plus récemment, une conception transversale, la médiologie (Debray, 1992) annonce la fin de la graphosphère (2) et propose de débusquer notre inconscient machinique.

Dans son *Traité de documentation. Le livre sur le livre*, Otlet (1934) réunit pour la première fois les deux termes « information » et « documentation » et oscille entre deux lignes sémantiques : la science des livres (bibliologie) et la discipline encyclopédique regroupant la bibliothéconomie (savoirs et savoir-faire nécessaires à la gestion d'une bibliothèque), la bibliographie, l'archivistique et la muséologie. Ces deux sources se retrouvent dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* (Cacaly, dir., 1997) où les auteurs inscrivent leur projet de contribuer à répandre une culture de l'information en s'appuyant sur les pratiques des bibliothèques, centres de documentation, archives et musées, en faisant référence aux savoirs constitués par la communication, l'informatique, la linguistique, la sociologie, l'électronique et la logique (3).

Dans la division sociale du travail qui sépare les producteurs de connaissances des utilisateurs, « l'entre deux » de la documentation joue deux rôles : diffuser les connaissances après les avoir rassemblées, « inscrites », condensées pour les faire circuler, mais aussi créer de nouveaux produits pour que les données communiquent entre elles. Les pratiques documentaires sont au croisement des techniques de transmission et de communication (de l'écriture à l'imprimerie et à l'informatique), des conceptions de la diffusion culturelle et des théories de l'apprentissage (4).

Dans *l'école*, le document est autant une aide didactique qu'une alternative à la pédagogie transmissive et à l'omniprésence du manuel, mais aussi le moyen d'une individualisation de la formation. Reconnue dans les instructions officielles comme une connaissance de base, nécessaire à l'élaboration d'autres savoirs et compétences, la documentation entre dans la culture de l'information (*information literacy*). Cette forme d'alphabétisation est aussi un pré-requis du travail intellectuel aussi bien pour l'étudiant que pour le chercheur.

Dans la *société*, le document, avant d'être objet d'investissement des familles, comme dans le phénomène de consommation para-scolaire lié au marché des biens culturels et éducatifs (Colin et Coridian, 1996), entre dans une dynamique pédagogique (Beillerot, 1982) ou éducative (Dumazedier, 1978 ; Dumazedier et Donfu, 1994) et l'information qu'il contient, avant d'être support de connaissance, première énergie des sociétés tertiaires et quaternaires (Delors, 1992 ; Serieyx, 1993) ou élément d'une cyberculture (5) grâce aux nouveaux outils de communication (Baltz, 1998 ; Lévy, 1997), est présente dans les discours et les dispositifs d'éducation permanente ou de développement culturel dans une perspective de promotion sociale, individuelle ou professionnelle. Le document, enfin, fait l'objet d'une politique de

diffusion scientifique et culturelle dans la mesure où il inspire la conception des bibliothèques, des expositions et des musées éducatifs et cette problématique, différente de celle de la transmission inspire, néanmoins, les situations didactiques.

Comme le remarquent Hédoux et Faliu (1997) dans le compte rendu d'une enquête sur les professeurs médiateurs dans les LEP, la notion de médiation comporte trois dimensions différentes :

- une *dimension cognitive et pédagogique*, relevant du champ de la psychologie cognitive et historico-culturelle et qui concerne le développement des apprentissages, par des entraînements et des méthodes *ad hoc*, la résolution de tâches et de problèmes, la mobilisation du raisonnement à propos de situations pour provoquer des sauts conceptuels ;

- une *dimension psychosociologique* : le médiateur noue des relations, réduit les tensions entre les acteurs, facilite la communication là où elle est bloquée en faisant circuler de l'information entre les acteurs et les services ;

- une *dimension juridique*, comme dans la justice où le médiateur règle les conflits entre les parents ou les citoyens et s'efforce d'établir des solutions négociées, des conventions et des accords contractuels entre les parties (6).

Ces trois dimensions se retrouvent dans les relations entre document, enseignement et apprentissage dans la mesure où les supports, les dispositifs documentaires et les professeurs-documentalistes sont engagés dans l'enjeu du savoir, de l'information, de la culture et de la formation tant sous la forme scolaire que non scolaire. Médiatrice entre connaissance et information (mise en forme de la connaissance), entre formation et recherche, entre savoirs quotidiens et savoirs savants, la documentation concrétise aussi le travail de « subjectivation » et d'explicitation propre à l'interrogation, la sélection et l'intégration du contenu de l'information et sa restitution sous forme de produit communicable et évaluable. A cette occasion, les documents sont objets de ruptures psycho et socio-cognitives et affectives au moment de l'apprentissage et génèrent des contradictions entre les sources d'information mais aussi entre les types de légitimité des savoirs.

Parler de médiation documentaire, c'est désigner aussi une construction sociale, masquée souvent par l'apparente neutralité de l'outil documentaire et rendue nécessaire par l'obsolescence rapide des connaissances et la volonté civique de lutter contre les conformismes intellectuels, sociaux et culturels. Pour les professionnels de la documentation et les bibliothèques, il s'agit d'une tierce voie : après la fonction « centripète » de conservation et de patrimoine, puis « centrifuge » de diffusion et de communication, la fonction de médiation suppose une activité d'anticipation, une « vision » pour fournir les guides, boussoles et balises nécessaires au repérage dans l'espace documentaire et aider à naviguer dans le « cybermonde » (Baltz, 1998). Concept « nomade » entre la psychologie et la didactique (Raisky et Caillot, 1996), la médiation suppose aussi une activité de partage, comme dans l'interaction dialogique autour des lectures, d'étayage, pour adapter les instruments de recherche aux questions des publics et, aussi, de plus en plus, de *délestage*, pour ne pas les noyer dans le trop plein d'informations, et enfin, d'*aiguillage* pour trier l'essentiel de l'accessoire (7). Comme tout intermédiaire, le médiateur, à la fois relie et sépare (Astolfi, 1996b ; Cardinet, 1995 ; Beillerot, 1998 ; Cosnefroy, 1997). Il rend possible le rapport direct au

texte. Il opère la distinction entre d'une part, ce qui est de l'ordre du savoir-faire technique pour accéder à l'information et d'autre part, les outils de représentation des savoirs que sont les catalogues, les langages documentaires, les classifications et les index. Ce qui suppose des documentalistes aux compétences triples : une bonne connaissance du domaine d'intervention pour constituer des collections et interroger les bons « réservoirs », des capacités relationnelles pour entrer dans les horizons d'attente d'individus aux problématiques variées, faire un diagnostic sur ce qu'ils connaissent déjà, et enfin, une éthique de la communication (Habermas, 1987) pour respecter les orientations sans interférer sur les choix.

Cette note de synthèse prend sa source dans la tentative de réponse à un double questionnement suscité par quelques paradoxes. Le premier est né, d'une part, du constat de la préoccupation constante du document dans le système éducatif à travers le développement d'institutions documentaires, comme à travers les textes officiels dans l'enseignement depuis les années cinquante (8), et d'autre part, d'une lente et encore difficile reconnaissance de la fonction documentaire comme une partie fondamentale de l'acte pédagogique comme de la mise en œuvre du travail intellectuel. Le second paradoxe est lié à l'apparent privilège de certains médias : pourquoi Centres de Documentation et d'Information (CDI) et Bibliothèques Centres Documentaires (BCD), d'abord des projets expérimentaux, ont-ils finalement trouvé leur place dans le paysage scolaire alors que la télévision, et l'audio-visuel, les laboratoires de langues, le cinéma, après des politiques volontaires, sont restés aux portes de l'école ou sont réservés à des options ? Est-ce que la légitimité du livre, sous toutes ses formes, a représenté une culture moins « triviale » que celle d'autres médias (Jeanneret, 1994) ?

Toute analyse sur ces questions de documentation suppose de s'inscrire dans une durée à plusieurs niveaux (Rayward, après Braudel, 1996). Les apprentissages documentaires sont, en effet, les résultats, d'une part, de la temporalité longue, depuis l'invention de l'écriture jusqu'aux politiques administratives récentes en passant par la diffusion de la lecture et la généralisation des bibliothèques et d'autre part, d'une temporalité à moyenne portée qui est celle des courants pédagogiques modernes ; enfin, de la temporalité courte des technologies de l'information et de la communication qui semblent renouveler la représentation de l'information et ses modes de diffusion.

Cependant, dans la présente note de synthèse sur la médiation documentaire, ce sont moins les aspects technologiques qui seront pris en compte que les aspects sociaux, pédagogiques et culturels. On traitera successivement des institutions documentaires et de l'action croisée des politiques et des acteurs, de l'histoire et de la sociologie de la lecture, des rapports entre didactique et documentation dans la formation initiale, de la diffusion des savoirs en formation continue et des évolutions dans les professions.

INSTITUTIONS, POLITIQUES ET ACTEURS

Entendue dans le double sens « d'ensemble de démarches et techniques employées pour gérer l'information contenue dans les documents, pour la diffuser, pour la récupérer à la demande, d'une part, et le produit de ces

démarches, d'autre part » (Lefort, 1998), la documentation en éducation s'adresse principalement à plusieurs publics, les chercheurs et les étudiants, les élèves et les enseignants. Ce qui se traduit, d'abord, par l'expression de discours institutionnels sur la fonction des lieux documentaires (inspecteurs, directeurs de Centres Régionaux de Documentation Pédagogiques, Britan-Fournier, 1997), et ensuite, par de nombreux comptes rendus de pratiques mais aussi une relative rareté des recherches sur ce processus de communication documentaire (9). Aussi, les travaux sont-ils surtout ceux des historiens des institutions, sociologues et pédagogues, tant la documentation est liée aux institutions documentaires, à l'organisation de leurs espaces et à leurs fonctions.

Politiques institutionnelles, de l'État à la territorialisation

D'un certain point de vue, les relations entre documentation et éducation sont presque évidentes tant le projet d'instruire s'accompagne du recours à des outils pour des usages individuels ou collectifs (de Paul Robin à Célestin Freinet). En France, la plupart des institutions documentaires en éducation sont les héritières lointaines du Musée pédagogique, créé en 1879 par J. Ferry et F. Buisson (devenu en 1932, Centre National de Documentation Pédagogique puis Institut Pédagogique National, en 1956), et qui réunit systématiquement des documents d'ordre historique et comparatif pour une mise à disposition pour les membres de l'Instruction publique (Caspard, 1998). Par la suite, après la deuxième guerre mondiale, l'urgence des problèmes à traiter (explosion scolaire, recrutement des enseignants non formés) fit passer, au sein de cet établissement, la réflexion historique en second. Le réseau documentaire mis en place depuis l'Institut Pédagogique National jusqu'au Centre National de Documentation Pédagogique, avant que n'intervienne en 1970 une séparation entre l'Office Français des Techniques Modernes d'Éducation (OFRATEME) et l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogique (INRDP) et qu'enfin une nouvelle réorganisation, en 1976, ne conduise à la répartition des rôles que nous connaissons aujourd'hui entre INRP et CNDP, devait diffuser auprès des enseignants du primaire et du secondaire les moyens d'enseignement à travers le réseau des centres départementaux et régionaux (Baconnier, 1974). Avec des fortunes diverses selon les régions et sans qu'on dispose de véritables évaluations sur l'impact de ce réseau auprès des enseignants, il a rempli sa fonction d'information et de formation des enseignants, avant la mise en place des Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) en 1981, notamment dans trois domaines : audio-visuel (Bon et Kuhn, 1989 ; Chapelain, 1998 ; Glikman, 1995), informatique (Baron et Bruillard, 1996) et documentaire (Duquesnoy, 1995 ; CRDP Besançon, 1979 ; Pissarro, 1982). Vu sous cet angle, le Service de Documentation, qui a succédé en 1962 au Centre Local de Documentation Pédagogique (CLDP) créé en 1958 au lycée Janson de Sailly, un des cent premiers « services collégiaux de la documentation » est, au niveau de l'établissement, le dernier étage d'une planification administrative (Majault, 1960) puisqu'il permet de diffuser l'information verticale et horizontale et procurer aux enseignants les ressources écrites, sonores et lumineuses (Perriault, 1989 et 1981) pour illustrer les cours magistraux. La prise de décision en matière de constructions scolaires est alors une affaire d'État et l'industrialisation des procédés rendue nécessaire par l'expansion de la population scolaire a favorisé une uniformisation des conceptions documentaires, par les ratios calculés en fonction du nombre d'élèves, notamment dans les

collèges, dont témoigne le *Guide d'implantation du Service de Documentation et d'Information* (Sire, 1968). Les lois de décentralisation, en donnant la responsabilité des constructions aux collectivités territoriales, n'ont pas automatiquement raccourci les procédures de décision ni rapproché les demandes des usagers des projets des architectes ou des programmistes (Derouet-Besson, 1998a et b) mais ont favorisé, dans les lycées, l'implantation des équipements informatiques.

Politique d'acteurs : chercheurs, pédagogues et professionnels

À ce mouvement de gestion administrative nécessité par l'offre nouvelle d'éducation dans les années 60, correspond également un courant d'innovations international en matière scolaire, dont on trouve la source dans le Plan Langevin-Wallon, exprimé par les enseignants réformateurs, et porté par des associations, telles que *Défense de la jeunesse scolaire*, les *Comités de Recherche et d'Animation Pédagogique (Cahiers pédagogiques)*, le *Groupe Français d'Éducation Nouvelle ou Éducation et Développement*. Ce qui eut pour conséquence un certain nombre de réformes de contenus et de méthodes et déboucha sur les colloques de Caen (1966) puis d'Amiens (1968), où s'exprima fortement l'idée « d'ouvrir l'école sur la vie » (Robert, 1993). Ces colloques ont été l'occasion d'analyser, à partir d'enquêtes, les conditions d'apprentissage des nouveaux publics d'élèves présents dans le système à la suite de l'obligation scolaire plus longue, de dénoncer l'hyper-intellectualité des formes d'enseignement et de défendre les méthodes inductives où l'élève est appelé à construire ses savoirs et savoir-faire à partir des questions posées. Pour le second degré, ces perspectives ont été reprises et accentuées dans le rapport de la Commission des Sages (1972), appelant de ses vœux la création d'un centre documentaire dans tous les établissements, d'unités pédagogiques au lieu des classes, où les élèves seraient pris en charge par des équipes promouvant l'autoformation assistée, un allègement de 10 % du temps scolaire pour des activités culturelles. Toutes ces propositions seront revisitées avec l'autonomie pédagogique accordée aux établissements et reprises dans les différents rapports (sur les collèges, Legrand, 1983 ; sur les lycées, Prost, 1983 ; sur la formation continue des personnels, De Peretti, 1982 ; sur les contenus à enseigner, Bourdieu-Gros, 1989) et réaffirmées dans la Loi d'orientation en 1989.

Le Centre de Documentation et d'Information : de la gestion des ressources au laboratoire d'apprentissages

Quarante ans après le premier Centre Local de Documentation Pédagogique à Janson de Sailly, créé par M. Sire, proviseur devenu Inspecteur général de la vie scolaire, les CDI ont évolué à partir d'une logique de rassemblement des ressources, notamment audiovisuelles, pour les enseignants (Service de Documentation en 1962 puis Service de Documentation et d'Information, en 1966) vers une logique de rénovation pédagogique dans les années soixante-dix au service des élèves et des changements de méthodes (Britan-Fournier, 1997 ; Burger, 1992 ; Chapron, 1992 et 1999 ; Duarte, 1996 ; Étévé, 1998 et 1993b ; Hassenforder, 1984 et 1972 b ; Hassenforder et Lefort, 1976 et 1977 ; Gaillot, 1987 et 1995 ; Le Gouellec, 1999 et 1997 ; Loison-Got, 1996 ; Seibel, 1995). Inspirés par des modèles anglo-saxons (Trinkner, 1962) et succédant aux bibliothèques centrales créées, dans les classes nouvelles,

par G. Monod, après la Deuxième guerre mondiale pour développer des méthodes actives prévues dans les textes, le CDI se trouve au centre d'une période riche en expérimentations : Travail Autonome (Lagarde, 1973 ; Leselbaum, 1982a et b ; Leselbaum *et al.* 1993 ; Moyné, 1982 ; Treffel, 1973), Centre d'Autodocumentation de Marly-le-Roi (Bireaud *et al.* 1974 et Chapelain, 1997), pédagogie différenciée (Legrand, 1983), projets d'action éducative (Eriksen Terzian, 1998), projet d'établissement (Bayard-Pierlot et Burgelin, 1991 ; Broch et Cros, 1990 ; Gaillot *et al.*, 1993), aide au travail de l'élève (Barthélémy-Descamps, 1986). De « récepteur passif », l'élève devient acteur et « chercheur pour son propre compte » et les conseils méthodologiques sur le « savoir apprendre » sont « le cœur des projets d'établissement ».

Pour accompagner cette « révolution en douceur » des méthodes pédagogiques, les chercheurs retrouvent les sources de l'Éducation nouvelle et les diffusent à travers de nombreux articles parus dans la revue *Éducation et développement* (Raillon et Hassenforder, 1997), font circuler les innovations en France (les écoles à aire ouverte de Villeneuve-lès-Grenoble ou les équipements intégrés d'Istres) et à l'étranger, comme les « library colleges » (Hassenforder, 1980) ou le « team teaching » (Hassenforder, 1972b et 1966 ; Hassenforder et Lefort, 1972a) et inspirent un nouveau courant pédagogique centré sur l'information (Reboul, 1977 ; Sire, 1975) et la documentation (Hassenforder et Lefort, 1977 ; *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997) (10). Ces idées novatrices inspirent aussi les architectes qui souhaitent « promouvoir des bâtiments et des équipements adaptés à la pédagogie différenciée et aux pratiques sociales et culturelles rénovées » (Bensimon, 1997 ; Derouet-Besson, 1998a et b et 1996). Comme le remarque justement B. Chapelain (1997), l'expérience du Centre d'Autodocumentation de Marly-le-Roi où 25 % du temps de chaque discipline est accordé au travail autonome « est la première grande réalisation éducative qui associe un projet d'architecture, d'aménagement du temps scolaire et d'action pédagogique ». Après avoir été conçus par les chercheurs, les textes sur la pédagogie documentaire sont pris en charge par les documentalistes eux-mêmes auxquels la circulaire Tallon (17 février 1977) reconnaît un rôle pédagogique à l'égal des autres enseignants. Les évaluations de ces expériences donneront des résultats contrastés et relativiseront le projet de réduction des inégalités qu'elles portaient (Isambert-Jamati *et al.* 1984, Gisors, de, 1985 ; Leselbaum, 1982b). La prise de conscience de l'échec scolaire, l'hétérogénéité des élèves inciteront à porter l'effort sur l'aide au travail personnel, dans et hors l'école (Barthélémy-Descamps, 1986 ; Glasman, 1991 ; Leselbaum *et al.*, 1993 ; Leray et Lecabec, 1998).

Avec la décentralisation du système éducatif, l'incitation aux innovations locales et la découverte des logiques d'action des enseignants lors de l'élaboration des projets d'établissement (Derouet, 1992), inspirent un travail en réseau (Dutercq, 1991) où se construit une culture d'équipe, y compris entre documentalistes et enseignants autour de projets fédérateurs, la formation ou la lecture (Doc-réseau, 1990 ; Mission lecture, 1987) ou d'échanges de produits audiovisuels (Ferrero, dir., 1988).

Dans les années quatre-vingt, le CDI est encore perçu comme un agent de changement (Petit, 1980). Il est étudié comme une innovation, suscitant des résistances et amenant des interactions avec l'établissement (Canario, 1987). Dix ans plus tard, c'est son utilisation différentielle selon les projets d'auto-

formation des collégiens et lycéens et son rôle de socialisation qui font l'objet de recherches (Étévé *et al.*, 1997 et 1998b ; Lemeur, 1997). Peu à peu et grâce à la réflexion des chercheurs et des pédagogues, des groupes professionnels organisés par la Fédération des Associations de Documentalistes-Bibliothécaires (FADBEN), une revue comme *Inter-CDI*, relayée par des revues académiques telles que *Contact* (CRDP de Rennes), *Innovations* (Mafpen de Lille), *Argos* (CRDP de Créteil), puis *Clés à venir* (CRDP de Nancy) la documentation est devenue un courant pédagogique et une méthode d'enseignement.

Habilités et culture de l'information incluant les technologies

Aujourd'hui et après avoir été un auxiliaire pédagogique et culturel, les CDI se veulent un outil d'apprentissage à la société de l'information, un « passeport pour la société industrielle » (Brunel-Bacot et Planche, 1995 ; Bernhard, 1998, 1996, 1988 et 1986a). Du coup, même si l'entraînement porte toujours sur le repérage, le tri et l'exploitation des documents, l'accent est mis sur la fonction heuristique de l'information (Michel, 1989), la détermination des stratégies et tactiques d'apprentissage en fonction des situations et des profils (Alava, 1996, 1995b, 1994c) et la méthodologie d'accès aux sources multiples du savoir. Dans une économie de plus en plus tertiaisée, l'information est médiatisée par la technique et les modes de communication deviennent objet d'apprentissage. Si les élèves ont vite maîtrisé les déplacements sur écran et dans les réseaux, grâce à l'équipement en CD-Roms, banques de données, l'analyse critique des informations recueillies, leur hiérarchisation et la construction des significations en une représentation personnelle et communicable, font partie du métier d'élève (Perrenoud, 1994, Sirota, 1993). Passé le premier moment de motivation face à l'utilisation du multimédia et l'ouverture à d'autres chemins grâce à la gestion hypertexte, l'effort à fournir pour comprendre les relations entre les informations est toujours là (Baron *et al.*, 1995, 1994, 1993 ; Maury, 1996 ; Pastiaux, 1997 ; Vernotte *et al.*, 1998). Les capacités interactives des machines, variables selon les produits (Jacquinot, 1998 et 1993) peuvent s'accompagner d'une incitation à comparer sa propre démarche à celle des pairs ou des experts (Linard, 1991 et 1996 ; Maury, 1996 ; Morizio *et al.*, 1996). Elles n'empêchent pas la nécessaire médiation humaine pour soutenir l'effort de représentation et d'expression et distinguer ce qui relève du savoir faire et du faire savoir. L'informatisation des CDI, l'accès à des réseaux, tel Internet, suscitent une demande de formation chez les documentalistes comme chez les autres enseignants.

Des Bibliothèques Centres Documentaires pour entrer dans tous les écrits

Conçues à l'occasion d'une recherche sur une nouvelle organisation de l'école élémentaire confiée à l'Institut National de Recherche Pédagogique, à Jean Foucambert, les premières BCD, pensées sur le modèle de la bibliothèque pour enfants « Heure Joyeuse » de Paris créée en 1924 (Heure Joyeuse, 1994) et celle de la « Joie par les livres » créée à Clamart en 1963 (Patte, 1997 ; Weis, 1998) ont profité de l'expérience des bibliothèques publiques de la jeunesse, déjà acquises à l'importance du livre dans la construction de la personnalité et à la diffusion des méthodes actives (Gestin, 1998 ; Hassenforder, 1972a après Mareuil et Soriano ; Hassenforder et

Chesnot, 1976 ; Patte, 1987) mais aussi des réformes de l'enseignement au niveau de l'enseignement primaire (Plan Rouchette, tiers temps pédagogique). L'Association pour le Développement des Activités Culturelles dans l'enseignement scolaire (ADACES), composée de pédagogues et de bibliothécaires, propose des modes d'organisation de l'espace, des collections d'albums, de documentaires pour créer un environnement favorable à la lecture (Patte, 1987), faciliter l'entrée dans la culture de l'écrit et prévenir les échecs scolaires (Migeon, 1989), promouvoir un nouveau statut de l'enfant plus autonome, modifier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et faciliter le travail en équipe des enseignants (Adaces, 1976 ; Bernhard, 1994, 1993 et 1986a ; Britan-Fournier, 1997 ; Britan et Fournier, 1985 ; Chesnot-Lambert, 1979 ; Hassenforder et Chesnot, 1978 ; Étévé, 1993a et b ; Hassenforder, 1996b, 1984 et 1972a ; Hassenforder et Lambert, 1980 ; Parent, 1989 et 1984 ; Taysse, 1996).

Les politiques conjointes du ministère de la culture et de l'éducation ont facilité la généralisation des BCD (1984) sans nommer un responsable permanent comme pour les centres de documentation et d'information du secondaire afin que l'animation de cette bibliothèque soit toujours sous la responsabilité collective du projet d'école. Les BCD qui offrent un choix de littérature de jeunesse (Huguet et Havelange, 1997) sont des outils au service de la maîtrise de la langue, facteur de prévention contre l'illettrisme. D'ailleurs, les évaluations mettent en lumière l'utilité de ce dispositif dans l'apprentissage de la lecture (CNDP, 1987 ; Matéo, 1992 ; MEN, 1993 ; Caudoletti, 1987). Elles notent néanmoins que le fonctionnement est encore trop dépendant des structures scolaires (Foucambert, 1983 et 1990). Selon les *décennies*, les recherches soulignent le rôle de levier des Inspecteurs de l'éducation nationale (Vaniscotte, 1982) et, depuis les lois de décentralisation, celui des responsables de collectivités locales (Besse, 1995) dans la construction de partenariats avec l'école. Au Québec, les BCD intègrent désormais la formation aux technologies d'information (Bernhard et Brodeur, 1998).

Les Bibliothèques Universitaires et les « crises » : des lectures des étudiants au tutorat méthodologique

A la différence des discours souvent messianiques qui ont inspiré l'accueil des lieux documentaires, dans le primaire et dans le secondaire, les études sur l'enseignement supérieur et ses bibliothèques ont été longtemps un discours de déploration. Dénoncé par le rapport Miquel (1989), le retard français en matière d'offre documentaire a été provoqué par l'afflux de nouveaux étudiants, l'augmentation des publications et les investissements coûteux des technologies d'information (Arot, 1998 ; Gleyze, 1992 ; Goasguen, 1992 ; Pallier, 1992a et b). Après des politiques volontaristes menées par la Direction des bibliothèques, des musées et de l'information scientifique et technique (DBMIST) en matière d'informatisation, de mise en réseaux de catalogues collectifs et de créations de centres d'acquisition et de diffusion spécialisés (CADIST), les Bibliothèques Universitaires ont profité de moyens augmentés grâce au programme « Université 2000 » et aux contrats d'établissements. A la suite d'une enquête sur les lectures en sciences humaines, commanditée par les éditeurs, inquiets de la baisse de familiarité des étudiants avec le livre (Kletz, 1992), une mission ministérielle a permis d'analyser l'université à la lumière de la lecture (Fraisse, dir., 1993 ; Marcoin, 1993).

L'augmentation du nombre des usagers dans l'enseignement supérieur (Erllich, 1998 ; Galland et Oberti, 1996, Molinari, 1992) et les échecs dans ces premiers cycles ont posé la question d'une pédagogie universitaire (Donnay et Romainville, 1996 ; Dupont et Ossandon, 1994), laquelle s'inscrit à contre courant de la conception traditionnelle où seule l'exposition au savoir a valeur formative (Bourdieu, 1964 ; Landesmann, 1997 ; Renaut, 1995). La plupart des enseignants du supérieur s'avouent non préparés à cette tâche (Berthelot, 1992 ; Fave-Bonnet, 1993). Une petite minorité pourtant se réfère à quelques courants pédagogiques, la pédagogie par objectifs et la pédagogie du projet (Bireaud, 1990). Prenant en compte les critiques portées contre la place excessive faite au cours magistral (Altet, 1994 ; Arnaud, 1993) certains enseignants, pour poser la question d'un meilleur encadrement pédagogique et didactique et préparer les étudiants à davantage d'autonomie, vont chercher des solutions dans l'aide à apporter aux méthodes de travail (Fresnay *et al.*, 1998 ; Taillefer, 1995) et dans des formes variées de tutorat (Baudrit, 1999 ; Montandon-Binet, 1997), tutorat technologique (Annoot, 1998 ; Bireaud, 1990) et documentaire (Alava, à paraître ; Bretelle-Desmazières *et al.*, 1999 ; *Bulletin Bibliographique de France*, 1999 ; Conférence des Grandes écoles, 1982 ; Coulon, 1997, 1996 ; Coulon *et al.*, 1995 ; Lock, 1998).

Toutes ces démarches s'inscrivent dans un courant d'analyse et d'évaluation des efforts des étudiants pour devenir « membres » de l'université (Coulon, 1999, 1995 ; Le Bart et Merle, 1997), de leurs manières d'étudier (Lahire, 1995) ou de leurs capacités à s'adapter, « s'affilier » intellectuellement grâce aux formations (Bond & *al.*, 1996 ; Coulon, 1997 et 1996 ; Coulon *et al.*, 1995). Une enquête sur les regards croisés des enseignants et des bibliothécaires concernant le travail personnel des étudiants dégage, tout à la fois, l'existence d'une minorité d'enseignants acquis à l'idée de construire une pédagogie rationnelle pour une université de masse, refusant « l'indifférence aux différences » et pour 64 % desquels les difficultés des étudiants viennent de l'absence de formation aux méthodes de travail intellectuel (Étévé *et al.*, 1999). Les désirs de coopération entre bibliothécaires et enseignants cachent mal des liens peu fréquents (7 % seulement d'enseignants fréquenteraient les BU selon Gleyze, 1992). Tout se passe comme si subsistait le poids du passé : placées sous l'autorité des recteurs jusqu'en 1970, les BU n'étaient pas un service de l'université mais un service de l'État dans l'université. La fréquentation assidue de la bibliothèque universitaire par les étudiants ne signifie pas automatiquement une pratique accrue de la recherche documentaire, ce qui pose la question du rôle prescriptif des enseignants (Gleyze, 1992 ; Savafi et Renoult, 1989). L'arrivée d'un nouveau public d'étudiants, en reprise d'études, qui cherchent à valoriser une expérience professionnelle, suppose des bibliothécaires des formes d'accueil adaptées.

Les usages de l'information scientifique et technique

Alors que les Bibliothèques Universitaires sont confrontées au problème de massification et s'orientent, pour certaines d'entre elles, vers une fonction large de diffusion culturelle en privilégiant les premiers et deuxièmes cycles, l'État, dont la responsabilité nationale, à l'intérieur, est de communiquer aux citoyens les résultats du travail des chercheurs et, à l'extérieur, de diffuser la recherche au niveau international, s'appuie sur des organismes tels que le

Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) et, plus spécialement l'Institut de l'Information scientifique et technique (INIST) qui, depuis 1972, produit une banque multidisciplinaire Francis, en sciences humaines, sur l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), pour la recherche en éducation ou encore sur l'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur (ABES) pour le recensement des thèses. Enjeu stratégique, économique et culturel, ce système d'information scientifique et technique comprend l'accès aux documents, sur place ou à distance, des publications et des banques de données, factuelles (Bourgeois *et al.*, 1993) ou bibliographiques, documentaires ou de recherche (Champy, 1991 et 1992). Il assure auprès des demandeurs potentiels mais ciblés (chercheurs, étudiants, formateurs) des éléments d'information à valeur ajoutée (résumés, typologie de contenu...). Polymorphes, ces banques de données sont à la fois des gisements d'informations, collectées, organisées, traitées et actualisées, des outils de recherche consultables localement ou à distance et des sources éditoriales pour des productions aux supports variés, numériques ou imprimés (Champy, 1997, 1992, 1991 et 1984 ; Étévé *et al.*, 1994). Les banques de recherche permettent de définir rigoureusement le champ ou l'objet, d'ajuster des langages documentaires aux problématiques de recherche et d'envisager des études bibliométriques ou d'évaluation des données recueillies dans le domaine généraliste en sciences de l'éducation (Bernhard et Étévé, 1994 ; Champy, 1991 et 1994 ; Hassenforder et Étévé, 1998), ou plus spécialisé comme celui de la formation des enseignants (Bourdoncle et Orsoni, 1997), de l'histoire de l'éducation (Choppin, 1995), de l'innovation en éducation et formation (Cros, 1996), de la didactique des disciplines (Chiss et Muller, 1993 ; Gagné *et al.*, 1989 ; Gillis, 1994 et 1992 ; Pastiaux-Thiriart, 1990 ; Ropé, 1991). Que ce soit sous forme de répertoires, de bibliographies spécialisées ou de recueils de ressources, cette fonction de capitalisation des recherches évite l'isolement des chercheurs et l'émiettement de la recherche. Elle favorise le travail de synthèse, qui par son effort de description thématique, théorique et bibliographique oriente les travaux vers de nouvelles pistes (Forquin, 1999, 1997, 1996, 1994 et 1985) donne une visibilité à une discipline récente comme les sciences de l'éducation (Charlot *et al.*, 1995) ou compare son développement dans des univers culturels communs (Toux, 1993) ou différents (Bernard, dir., 1994 ; Schriewer et Kiener, 1992) et fait l'objet de communication sur des états de question (l'image de l'école et de l'éducation dans la littérature, Beillerot, 1986) des bilans de connaissance pour les chercheurs, quand il s'agit des thèses (Beillerot, 1993), ou pour les formateurs quand il s'agit de guider vers des ressources (Bernard *et al.*, 1991 ; Desvé, 1993). Accompagnées par des analyses de variables professionnelles et psychologiques dans le comportement de recherche d'information (Summers *et al.*, 1983) ou d'accueil des usagers (Dartois, Cl., 1991), des formations à l'intégration de l'information dans un processus de recherche (Guglielmi, 1989) ou à l'interrogation des banques de données en ligne sont organisées (Lefort, 1984 ; Forquin et Lefort, 1983) et donnent parfois l'occasion de comparer l'efficacité des banques de données étrangères (Derouet-Besson, 1983).

À côté de l'offre des producteurs d'information scientifique, plusieurs études tentent d'évaluer les demandes et d'observer les usages réels des chercheurs et des étudiants dans une perspective de compréhension plus fine des conditions de réception et de circulation des savoirs en éducation et d'amélioration des services rendus par les centres de documentation

(Contou, 1985 ; Chesnot-Lambert *et al.*, 1985 ; Drolet et Paradis, 1987 ; Echeverria, 1989 ; Étévé, 1997b et c ; Étévé et Hassenforder, 1985 ; Mollo, 1983 ; Pine de Lise Vieira, 1997 ; Robine, 1977). Certains de ces travaux mettent en évidence la préférence des lecteurs pour la pratique de « butinage » dans les rayonnages plutôt qu'une utilisation systématique des banques de données et pour le contact avec les documentalistes (Étévé *et al.*, 1994). Si la consultation régulière de la littérature étrangère, par les étudiants et les chercheurs, est encore faible, on observe néanmoins que les conditions d'entrée dans la communication internationale sont fortuites : découverte des ressources des bibliothèques étrangères lors de formations post-doctorales, rencontres de chercheurs à l'occasion des colloques, intérêt pour un corpus de textes liés à l'actualité d'une réforme dans un pays voisin ou volonté d'assurer une veille scientifique internationale (Bourdoncle, 1998, 1988 ; Coulon, 1990 ; Forquin, 1998, 1988 ; Hassenforder, 1988 et 1983a et b ; Motta, 1988 ; Terlon, 1988). Plusieurs revues ont eu la curiosité de connaître leur lectorat (Dartois, Col., 1977, Caspard, 1984 ; Étévé et Festa, 1999 ; Hassenforder, 1982). Des recueils « d'itinéraires de chercheurs, de praticiens et de lecteurs » (Hassenforder, 1992 a et b et 1993) montrent les relations intimes du travail de recherche et de documentation, et apportent un témoignage vivant sur les conditions de production et d'utilisation de la recherche et de l'innovation à travers des histoires de vie, « expériences subjectives » dont l'objet pourtant est collectif tant « ces parcours éclairent l'installation d'une communauté, l'existence de ses pôles, de ses changements » (Vigarelo, 1992). Les reconstitutions biographiques, à l'image du projet de développement souhaité pour les enseignants par Huberman (1984), s'inscrivent aussi dans une socio-dynamique des savoirs insus, à l'opposé du schéma dominant Production-Diffusion-Utilisation, comme le souligne Pineau (1997). Ce nouveau dispositif de communication des savoirs par la réflexion sur l'expérience personnelle contribue ainsi à faciliter les interactions entre chercheurs et praticiens (Pastiaux et Berbain, 1991). Par leur valeur « heuristique, descriptive et programmatique », ces narrations éducatives font œuvre de mémoire et de culture, tant les connaissances nouvelles doivent aux connaissances précédentes (Forquin, 1993).

Cette fonction spécialisée d'information scientifique et technique est reconnue comme un nouveau domaine de recherche qui est, en direction des chercheurs, ce que la vulgarisation scientifique est au grand public, d'où des enjeux et des emprunts réciproques (Ackerman et Dulong, 1971).

QUELQUES APPORTS DE L'HISTOIRE ET DE LA SOCIOLOGIE DE LA LECTURE

Même si aujourd'hui le document représente une multiplicité de supports et de transports pour le texte, le son et l'image, il n'en reste pas moins que le contexte culturel et politique dans lequel les lieux et les produits documentaires sont perçus et pensés doit beaucoup aux travaux des historiens et sociologues de l'édition, du livre et de la lecture. Ces travaux font désormais l'objet de bilans (Cavallo et Chartier, 1997 ; Horellon-Lafarga et Segré, 1996 ; Mollier et Sorel, 1999 ; Seibel, 1995). Dans des univers culturels, religieux et géographiques différents, les historiens reconstituent les modes de sociabilité auxquels le livre contribue et dans lesquels il s'insère

ainsi que les grandes étapes qui ont, de manière relative, révolutionné le livre et la culture écrite : du manuscrit à l'imprimé, de la lecture orale à la lecture silencieuse, du texte à l'écran (Chartier R., 1997, 1996 et 1993 ; Manguel, 1998). Les discours sur la lecture dépassent largement le cadre des apprentissages. Ce sont affaire d'État et affaire d'Église, autant que d'associations d'éducation populaire (Boulogne, 1984 ; Poulain, dir. 1992) et de pédagogues (Chartier et Hébrard *et al.*, 1989). Diffuser un modèle communautaire de bibliothèque anglo-saxon où les citoyens s'organisent pour acheter les livres et gérer les prêts dans une perspective de formation continue et de développement culturel, introduire les idées de quelques novateurs (Dewey, Morel, Edwards) dans un pays comme la France marquée par le centralisme et l'origine royale des fonds documentaires est une entreprise « d'acculturation » hardie (Hassenforder, 1972a et 1967). Cela rend encore plus singulière la réussite de l'implantation au sein des établissements secondaires du CDI lequel tient la gageure d'être à la fois « foyer de culture » (Hassenforder, 1981) et outil pour entretenir le désir d'apprendre (Dumazedier, 1993 ; Dumazedier et Gisors, de, 1973, 1979 ; Étévé, 1984 et 1998, Étévé *et al.*, 1999 ; Lemeur, Y. 1997). Monument ou instrument, « agora » ou « olympe », mémoire-monde ou projet-univers, rassemblement ou dispersion, organisateur du savoir (Atlan, 1998 et Manguel, 1998) ou Babel électronique, les conceptions des bibliothèques rejaillissent sur les représentations des pratiques légitimes et ordinaires, des usages possibles des lectures. Elles enveloppent des conceptions des publics visés (Barnett, 1988 ; Cavallo et Chartier, 1997 ; Chartier, R. *et al.*, 1996 et 1993 ; Gestin, 1998 ; Manguel, 1998). L'accès libre à la Bibliothèque Publique d'Information (BPI) qui autorise la déambulation et la rencontre avec les livres qu'on ne cherchait pas (Barbier-Bouvet et Poulain, 1986) et l'accès réservé à la Bibliothèque Nationale de France (BNF) en sont des illustrations. Du rapport Pingaud-Barreau (1982) et son équivalent régional d'Hénin-Beaumont (Decobert, 1982), au rapport Migeon (1989) et au dossier préalable à l'ouverture de la Bibliothèque Nationale de France (Poulain, 1998), ce sont d'autres relations entre culture et éducation, d'autres enjeux pour la lecture et les médiateurs, qui se manifestent par des politiques de développement culturel ou de lutte contre des phénomènes récurrents d'échecs scolaires ou d'illettrismes (Dumazedier et Gisors, de, 1984). Ces réflexions incitent aussi à imaginer des rencontres plus systématiques entre les bibliothèques municipales et les écoles (Privat et Reuter, 1991), à construire des « habitus secondaires » grâce au CDI (Bliot, 1992), à comparer les modes de lecture, privée et publique (Bucheton, 1998a et b), pratiquée et déclarée (Chartier A.M. *et al.*, 1993), menée à l'école et à la bibliothèque (Chartier, A.M., 1997, 1996 et 1993b) et conduit à dénoncer les effets de scolarisation de projets culturels importés dans la classe (Privat et Vinson, 1998 et 1996 ; Beaudé *et al.*, 1996).

Si les historiens aident à resituer les pratiques de lecture dans la diversité des usages sociaux et des technologies intellectuelles qui soutiennent le rapport à l'écrit (Fayet-Scribe, 1997 ; Jeanneret, 1999 ; Rayward, 1996), les sociologues mettent à jour les dynamiques socio-culturelles à l'œuvre dans toute pratique et segmentent les attitudes culturelles en fonction des populations et de leurs caractéristiques externes, catégories socio-professionnelles, âge, sexe, habitat... Les *Pratiques culturelles des Français* mesurent, depuis 1974 (Donnat et Cogneau, 1998 et 1990), la pénétration ou la résistance des comportements selon les milieux, en fonction de la concurrence ou de la complémentarité d'autres médias (Donnat et Cogneau,

1997 ; Establet et Felouzis, 1992). Le polymorphisme de la lecture conduit à l'analyser tout à la fois comme double déviance contre son milieu d'origine et son milieu professionnel chez « les sujets collectifs novateurs » dans la ville d'Annecy (Dumazedier et Samuel, 1976), comme facteur de distinction dans le capital symbolique (Bourdieu, 1979 ; Bourdieu et Chartier, 1992), comme processus de construction identitaire (Chaudron et Singly, de, 1993), volonté de savoir d'autodidactes ou contreculture de développement social et culturel (Mauger *et al.*, 1999) comme pratique fragile utilitaire dans les milieux populaires (Balhoul, 1988 ; Passeron, 1991 ; Robine, 1984, 1992, 1994 et 1996), moyen d'information grâce aux magazines spécialisés chez les chefs d'entreprises agro-alimentaires (Lemeur, 1998) ou plaisir esthétique (Mauger *et al.*, 1999 ; Privat, 1993). Des enquêtes sur les lectures des collégiens ou des lycéens permettent d'évaluer le rôle culturel de l'école, la fonction démocratisante du collège unique, de déterminer l'influence respective des prescripteurs (enseignants, bibliothécaires, parents et camarades) dans la genèse des goûts littéraires, de voir l'évolution des genres de lectures selon les cycles, selon les sexes, la réussite scolaire, les profils de lecteurs mais aussi d'éclairer le lien entre les activités scolaires et les activités de loisir, entre les pratiques éducatives et leurs effets ensuite dans la vie adulte (Coridian *et al.*, 1984 ; Hassenforder, 1962 ; Étévé *et al.*, 1999 ; Étévé *et al.*, 1986 ; Étévé et Lambert, 1989 ; Robine, 1984, 1996 et 1997). Pratique désacralisée, la lecture arrive au 6^e rang des loisirs dans une enquête longitudinale menée du collège au lycée, mais la lecture de livres reste le loisir préféré de 33,7 % des jeunes de quinze ans et de 30 % de ceux de dix-huit ans. Celle des magazines est plus fréquente puisqu'elle touche plus de 51 % de ces deux classes d'âge. (Baudelot et Cartier, 1998 ; Baudelot *et al.*, 1999). Une nouvelle culture lettrée, « plus utilitaire », semble se dégager et confirme une tendance déjà révélée par d'autres travaux (Fraisie, 1993 ; Poulain, dir. 1992 ; Seibel, 1995a et b ; Singly, de, 1992 et 1993a). De telles enquêtes sont précieuses tant elles manifestent la persistance du goût pour certains genres (science-fiction et fantastique, policier) et la lenteur d'intégration par l'école de l'édition pour l'adolescence. En même temps, la méthode par questionnaires ne permet pas de voir l'émergence des pratiques plus marginales comme celles des nouveaux lycéens (Bautier et Rochex, 1998). Ces rapports à l'écrit et à la lecture, situés dans des pratiques familiales, justifient des approches ethnographiques (Lahire, 1993a et b). Ces difficultés méthodologiques d'une recherche empirique sur la lecture ont été souvent soulevées (Bourdieu et Chartier, 1992 ; Chartier, AM, 1993b ; Robine, 1988).

En saisissant le degré d'autonomie et de dépendance des jeunes dans la fréquentation des bibliothèques scolaires et municipales, ces enquêtes participent d'une sociologie de l'enfance et de l'adolescence (Étévé, 1998b ; Goffard et Lorant-Jolly, 1995 ; Sirota et Edelman, 1988) dans la mesure où se construisent dans ces lieux des formes de socialisation entre pairs, mais aussi d'institutionnalisation du lecteur (Privat, 1993) même et surtout si cet apprentissage lectoral passe par la reconnaissance d'une identité singulière à construire face au sens des savoirs et de l'expérience scolaires (Charlot *et al.*, 1994 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Rochex, 1995).

À côté de l'intérêt pour la culture des élèves, l'intérêt pour la culture des enseignants est plus tardive. Il a conduit d'abord à analyser les dissonances entre maîtres et élèves (Boyer, *et al.*, 1986). Puis, en fonction d'une problématique de diffusion des savoirs en éducation par les lectures professionnelles,

la réflexion s'est focalisée sur la place de l'information dans la formation, tant initiale que continue, prescrite et autonome, dans l'évolution des pratiques et des représentations du métier des instituteurs, des professeurs de collège et de lycées et de leurs formateurs (Alava, 1995a, 1994 a, 1992 et 1991 ; Dornel, 1989 ; Duquesnoy, 1997 ; Etévé, 1998a, 1996, 1993a ; Etévé et Gambart, 1992 ; Gambart, 1996, 1992, 1990, 1988 ; Inizan, 1990 ; Ouzoulias, 1985 ; Weis, 1996). Depuis peu, cette question des lectures professionnelles s'élargit aux formateurs d'adultes. Des travaux récents observent les relations entre types de lectures et position dans la division sociale du travail (Cardon, 1996 ; Venet, 1998).

DOCUMENTATION ET DIDACTIQUE DANS LA FORMATION INITIALE

En reprenant la définition de la didactique de Martinand (1998), comme « étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus », dans lesquels les outils et méthodes sont inclus, les rapports entre documentation et didactique comprennent, d'une part, la place de la documentation dans l'enseignement des disciplines et d'autre part, surtout depuis la mise en place des IUFM, la manière d'enseigner la documentation aux futurs enseignants-documentalistes et les contenus à faire passer dans la formation des élèves.

La place de la documentation dans l'enseignement

En même temps qu'elle a inspiré le développement d'une autonomie des apprentissages pour les élèves, la pédagogie de la documentation a permis des usages documentaires chez les enseignants d'autant plus facilement insérés dans les pratiques d'enseignement qu'ils augmentent la panoplie des moyens et des points d'appui sans modifier les méthodes, comme dans l'exemple de la vidéocorrespondance, devenue une pratique ritualisée (Moulin, 1995).

Dans la relation triangulaire entre le savoir, l'élève et le professeur (Houssaye, 1993), l'usage documentaire est inégalement représenté selon les disciplines comme l'observe un rapport de l'Inspection générale (MEN, 1994). Les enseignants de Lettres et d'Histoire-géographie sont plus souvent utilisateurs de documents que d'autres. Dans le cadre des projets d'action éducative, il arrive que les enseignants de Lettres s'engagent avec les documentalistes dans des concours de lecture (Burgos et Privat, 1996 ; Goffard et Lorrant-Jolly, 1995). Quant aux enseignants d'Histoire-géographie, ils voient dans le document la source du savoir (Trous, 1953) ou un support informatif pour leur discipline (Audigier, éd., 1993 ; Estella Garcia et Rivallain, 1994 ; Irving, 1985 ; Margairaz, 1989 ; Poirier, 1993). Les Sciences économiques et sociales, discipline récente (Chatel, dir., 1995) s'appuient régulièrement sur la presse. L'inégalité d'usage selon les disciplines s'explique aussi par la nature des savoirs dispensés. Les enseignants de sciences et techniques, peu consommateurs des CDI (Blanchart, 1997 ; Goffard, 1998) observent une attitude réservée vis-à-vis des produits documentaires jugés peu compatibles avec la démarche expérimentale (Aster, 1987 ; Astolfi, 1992 ; Martinand, 1992, 1989 et 1984).

Au moment de la création des MAFPEN, André de Peretti confia à Brigitte Chevalier (1982) la responsabilité du module III sur les *Conseils méthodologiques et l'utilisation du CDI* destiné à diffuser dans la formation continue, par des binômes d'enseignants et de documentalistes, les différentes phases de la recherche documentaire.

À l'occasion de ces activités interdisciplinaires, enseignants et documentalistes mettent en commun des séquences d'apprentissage incluant les outils documentaires généraux (Charrier, 1996 ; Duarte, 1996 ; Fondanèche, 1994 ; Fournier et Giraudeau, 1980 ; Groupe ADHOC, 1980, Humbert, 1986) ou spécialisés, tels que dictionnaires et encyclopédies (Le Roy des Barres, 1993) ou favorisent l'entraînement aux opérations intellectuelles comprises dans la prise de notes, le résumé, l'exposé (Chevalier, 1993 ; Monthus, 1994), la mémorisation sous forme de schématisation (Chevalier et Colin, 1993), le dossier et la synthèse (*Pratiques*, 1993). La recherche documentaire est inégalement intégrée dans les cursus tant les coopérations entre enseignants et documentalistes sont ponctuelles et fautes, souvent, d'une évaluation des apprentissages proposés, une formalisation de ces pratiques n'a pas abouti. Quand des collaborations existent, elles prennent en compte le projet d'établissement (Gaillot et al., 1993) ou la découverte de nouvelles pratiques de lecture (Lelièvre-Portelier et Vinson, 1993) et les interactions du lire-écrire (Barré-de Miniac, 1995 ; Reuter, 1994).

La documentation, objet d'enseignement

La mise en place des IUFM et le contexte de professionnalisation du métier d'enseignant qu'elle instaure a permis la conception de dispositifs de formation adaptés aux conditions de recrutement des futurs documentalistes. Comme pour les autres futurs enseignants, cette formation tient compte des acquis de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences de l'information, des conceptions du processus enseigner-apprendre, issues des sciences cognitives et des didactiques des disciplines, et du rôle pédagogique des technologies de l'information et de la communication. Des concepts fédérateurs tels que « contrat didactique », « pratiques sociales de référence », « objectif-obstacle » et « médiation » circulent entre les disciplines (Astolfi, 1998 et 1996 ; Raïsky et Caillot, 1996 ; Martinand, 1991 et 1985) et sont repris pour situer le savoir documentaire, entre pédagogie et didactique (Alava, 1996, 1995, 1994b, 1994c ; Béguin, 1996 ; Chapron, 1999, 1998 et 1996). Le concept de « transposition didactique » (Chevallard et Joshua, 1991, 1985 et 1994 ; Verret, 1975) désigne la transformation que les savoirs savants subissent pour devenir des objets enseignables. La didactisation du concept de respiration (Grosbois et al., 1992) est un exemple éclairant de cette « dépersonnalisation », « décontextualisation » et « linéarisation » (Astolfi, 1998) que les connaissances scientifiques doivent assumer pour les besoins de la mise en texte scolaire. Noter l'importance de la transposition didactique va rarement jusqu'à la reconnaissance de la transposition médiatique. Pourtant, le document, introduit en classe, suppose une considération de son système de production, des intentions de l'éditeur, éventuellement de celles du responsable de la collection, sensibles dans la typographie, les arguments de la quatrième de couverture, autant de références qui composent le para-texte, « ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public » (Genette, 1987). Qu'il s'agisse de la littérature de jeunesse (Privat et Vinson, 1996), des

couvertures de livres (Rigot, 1992) ou du dictionnaire (Geay, 1995), ces contraintes de diffusion sont inscrites sur le document et leur lecture sémiotique n'est pas indifférente (Chartier et Hébrard, 1989 ; Chartier, R., 1992).

Actuellement, plusieurs modèles décrivent ce processus de recherche d'information et identifient de six à neuf étapes selon la place accordée à la planification de la tâche et à son évaluation : au Royaume-Uni neuf étapes (Irving, 1979 et 1990), en France sept étapes (Fadben, 1997) comme en Australie (Australian School Library Association, 1997), et aux États-Unis (Eisenberg, Berkowitz, 1986 et 1990 ; Kuhlthau, 1983 et 1993) et enfin, six étapes au Canada francophone et anglophone (Léveillé et al., 1997). Inspirés par la psychologie cognitive et définissant les objectifs à atteindre dans le cadre d'habiletés d'information (Bernhard, 1998, 1996 et 1988), ces travaux associent culture de l'informatique et culture de l'information et dessinent pour les documentalistes des rôles à construire, en collaboration avec les enseignants. À côté de ces taxonomies d'objectifs qui développent surtout des savoir-faire et risquent d'introduire des procédures rigides contraires au principe visé de stratégies multiples d'apprentissage, se développe aussi une pratique de la découverte. Michel (1997 et 1995) désigne par « heuristiques » ces « procédés cognitifs que chacun met en oeuvre dans sa recherche d'information », dont les principaux types sont les classifications et les arborescences, formes hiérarchisées des connaissances, d'une part, et les navigations et associations d'idées, d'autre part. Cette logique de l'investigation, plutôt que celle d'instrumentation, est également soutenue par Warsager (1997) qui voit dans le CDI un lieu favorable au développement de la pensée critique et de la recherche de sens, rejoignant ainsi d'autres auteurs nord-américains qui montrent les contradictions entre les formes scolaires d'apprentissage et les formes sociales et professionnelles (Herro, 1998 ; Resnick, 1987). Charbonnier (1997), pour réintroduire la dialectique entre action et conception, propose un enseignement de la documentation à partir de notions à acquérir : celle de source, de fichier, de langage documentaire, de champ sémantique, de pertinence et de condensation de l'information. Ces questions sont abordées dans des approches psycho et sociolinguistiques de traitement de l'information (Charolles, 1981) concernant les outils cognitifs tels que mots-clés et processus d'indexation utilisés par des novices et des experts (Bouthors, 1998 ; Bréhier et Depelseñaire, 1998 ; Osmont, 1992). Chapron (1999 et 1997) cherche à construire une didactique de l'information qui ne passe pas forcément par des cours supplémentaires, en reprenant à Develay (1995) sa définition de la discipline scolaire, à savoir des objets, des tâches, des savoirs et des démarches, une définition qui suppose une fonction plus claire des documentalistes dans l'équipe pédagogique. Imprégné de l'idée que la communication transforme l'accès et l'appropriation des savoirs (Dagognet, 1995), Alava (1994 et 1993) conçoit le CDI comme un dispositif ouvert sur le monde, dans une nouvelle « écologie de la connaissance » et tente plutôt de penser la documentation comme une méta-science, la « mathématique des situations médiatisées, opposée à la didactique, qui regroupe les procédures et stratégies utilisées par les élèves pour apprendre ».

Ces différents essais pour intégrer les savoirs documentaires dans les disciplines ont au moins deux effets : d'une part, ils sont l'occasion d'une production intense d'outils d'aide et d'évaluation pour guider les élèves, en particulier quand il s'agit de l'introduction des vidéothèques (Chapelain, 1997) ; d'autre part, ils renforcent l'idée que les connaissances sont moins

des objets à transmettre ou des informations à localiser dans des documents que des processus et des recherches continus dont les enseignants et les documentalistes partagent, avec les élèves, les difficultés et les résultats (Bonnaud-Lamouroux, 1995 ; Dumas-Carré et Weil-Barais, 1998 ; Grégoire, Bracewell et Laferrière, 1996).

La documentation, objet d'apprentissage

Les savoirs de référence définis dans la formation initiale sont mis à l'épreuve des contraintes institutionnelles quand l'enseignant-documentaliste intègre son poste (disponibilité des enseignants, horaires, groupes réduits). Que transpose-t-il auprès des élèves de l'objectif « s'informer et apprendre à informer et communiquer » ? Un certain nombre d'ouvrages pratiques comprenant des exercices et des mises en situation sont disponibles, surtout pour le collège. Leur caractère parfois ludique permet d'initier à la classification (Verplaetse, 1988), de développer des formes variées de lecture, lecture/plaisir, lecture/documentaire (Chevalier, 1993 ; 1986 ; Chevalier *et al.*, 1981 ; Chevalier et Colin, 1992), d'entraîner à mobiliser les idées (Di Lorenzo, 1991). Au Québec et en Grande Bretagne, les nouveaux supports audiovisuels et électroniques sont intégrés, depuis plus longtemps qu'en France, dans l'initiation des élèves à la recherche documentaire (Beswick, 1978 ; Hounsell et Martin, 1983 ; Irving, 1985 et 1981 ; Marquis, 1992 ; Mignault, 1976) et inspirent une conception de l'apprentissage moins tournée vers la connaissance des lieux, des outils et des genres de documents mais plus attachée à développer des compétences en vue d'une culture de l'information, condition de la compréhension des contenus et des méthodes de travail (Alava, 1997, 1996 et 1995, Bernhard, 1998, 1996, 1993 ; Bernhard et Brodeur, 1998 ; Chapron, 1999 ; Eisenberg et Berkowitz, 1990 ; Fadben, 1997 ; Feyler, 1996 ; Fondin, 1996 ; Henri-Macaigne, 1997 ; Herring, 1996 ; Kulthau, 1994, 1993 et 1991 ; Irving, 1983 ; Marquis, 1992 ; Vernotte *et al.*, 1998 ; Wolfs, 1998).

Toutefois, le discours sur la pratique à mettre en oeuvre ne dit rien sur les pratiques réelles. Depuis les années quatre-vingt et l'enquête de l'inspection sur l'autodocumentation (Étévé et Wytteman, 1980), on manque d'information sur les modes d'initiation des élèves, leur durée, leur contenu, leurs effets. Des recherches en cours sur l'observation des séquences pédagogiques que les documentalistes organisent pour les élèves, seuls ou avec des enseignants d'autres disciplines, dans un environnement informatisé apporteront les éclairages attendus (Maury, 1998).

Le développement des modules dans les lycées (Cohen et Hugon, 1996) et plus généralement d'options mettant en oeuvre une élaboration personnelle (dossier ou objet), comme la nouvelle épreuve au baccalauréat impliquant un travail personnel encadré, introduit un usage du document-produit dans lequel l'évaluation porte autant sur les connaissances que sur les modes de communication des informations. Cette réalisation sur un temps long suscite des types d'écrits comme le journal de bord ou le portefeuille de compétences, témoignages pour le tuteur de l'avancée ou des reculs du projet et instaure une trace, un « go between » entre le travail personnel de l'élève et l'aide de l'enseignant ou entre stage professionnel et enseignement dans la pédagogie par alternance.

Les réflexions sur les rapports entre didactique et documentation sont le produit de deux mouvements contradictoires, de convergence ou de spécialisation disciplinaires. Le mouvement de convergence entraîne les enseignants, quelle que soit leur discipline, vers un rôle de « compagnonnage cognitif » (Losfeld, 1992) auprès des élèves et vers l'analyse des interactions partagées autour d'une tâche, au risque d'une réduction sémantique de l'éducation (Conein et Thévenot, 1997 ; Dumas-Carré, 1998 ; Giordan *et al.*, Martinand et Raichvarg, 1998 ; Reuter, 1994). Celui de spécialisation pousse les documentalistes, parce qu'ils sont à égale distance des disciplines et chargés d'initier aux technologies, à favoriser chez les élèves cette nécessaire intégration des savoirs et savoir-faire en une culture générale.

DOCUMENTATION ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS DANS LA FORMATION POST ET EXTRA-SCOLAIRES

Tandis que la politique d'instruction publique oblige à pourvoir les enseignants d'outils de transmission des connaissances de base, un mouvement parallèle, qui s'enracine dans le désir d'apprendre et le projet d'éduquer (George, 1999), précède et prolonge l'obligation scolaire et même parfois se nourrit d'elle quand il s'agit d'opposer formalisme scolaire (Vincent, 1994 ; Troger, 1999) et autonomie de l'apprentissage sans maître (Illich, 1971), sinon sans modèle (Snyders, 1996). Ce mouvement qui situe la documentation dans un projet d'éducation permanente (*Life long education*) a de nombreuses origines : l'évolution rapide des savoirs et des métiers, la difficulté de transférer les savoirs scolaires et savants dans la vie quotidienne (Girod, 1996 et 1986 ; Meirieu, 1994), les inégalités d'accès à la culture et, plus récemment, la montée du chômage. Deux courants la représentent plus particulièrement, la sociologie des loisirs et de l'autoformation (11), à la suite de l'éducation populaire et de l'action culturelle, et la critique des médias.

Hier et aujourd'hui : discours, enjeux et outils

L'accès de tous au savoir, inscrit dans le projet révolutionnaire de 1789 et rappelé par Condorcet comme condition d'une faculté de juger autonome (Dumazedier *et al.*, 1994) est un principe porté et relayé par des groupes militants de toute obédience (Chartier, Hébrard *et al.*, 1989 ; Hassenforder, 1988 ; *Perspectives documentaires en éducation*, 1997 ; Poujol et Romer, 1996) mais aussi par l'essor des technologies. Au XIX^e siècle, une même foi dans la transmission des progrès techniques nourrit les ingénieurs dans l'idée de partage du savoir (Rancière, 1987 ; Roqueplo, 1974) comme elle alimente l'idéal de paix universelle chez les bibliothécaires ou philosophes grâce aux perspectives de démocratisation culturelle qu'apportent les bibliographies et classifications universelles (Otlet, 1988 ; Francès et Viry, 1998 ; Poulain, dir., 1999). Ces discours prophétiques et utopiques, exprimés, hier, par les chantres de techniques modernes puis par les ténors de l'éducation permanente (Forquin, 1979) se retrouvent, aujourd'hui, dans l'annonce d'un homme nouveau, citoyen du cyberspace, par la grâce des nouveaux outils de communication (Lévy, 1993 et 1997 ; Negroponte, 1995).

Parce qu'elles sont le moyen de mettre en œuvre le principe d'éducabilité de tous, les stratégies d'information et de documentation (Frydman et

Jambe, 1978) font partie des projets d'action culturelle et d'éducation permanente (Illich, 1971 ; Lengrand, 1970 ; Laot, 1999 ; Palazzeschi, 1998 ; Schwartz, 1973). À la suite de l'allongement du « temps pour soi » (Corbin, 1995), la promotion du loisir comme développement prend appui sur la multiplication des lieux et moyens de démocratisation culturelle (bibliothèques, théâtres, clubs lecture, cercles culturels, associations, musées et expositions, Dumazedier, 1973 et 1988 ; Dumazedier et Samuel, 1976 ; Dumazedier et Ripert, 1966 ; Pronovost *et al.*, 1993) (12). Répandre la connaissance suppose des documents lisibles pour tous et facilement disponibles. La production éditoriale participe de cette intention éducative, notamment grâce aux usuels tels que les dictionnaires et les encyclopédies (Dumazedier *et al.*, 1980). La vulgarisation scientifique entretient des rapports étroits avec les projets d'éducation permanente et les pratiques d'autoformation, comme en entretiennent « le plaisir et la dilection du savoir » (Laszlo, 1993). La diffusion du savoir rejoint la communication de masse et devient un des modes extra-scolaires de la transmission (Beillerot, 1995). Elle lui emprunte certains moyens, comme la mise en spectacle de la science (Raichvarg, 1993 et 1991) et certaines exigences comme celle de faciliter le repérage dans l'espace documentaire (Duquesnoy, 1995 ; Robine, 1991b ; Tafforin, 1995 ; Véron et Lévassieur, 1988) ou la lisibilité des discours pédagogiques (Meirieu, 1992).

Des ressources pour la formation permanente

Le désir d'apprendre et la représentation du savoir comme illumination et émancipation (Verrier, 1999) qu'il engendre sont perceptibles dans les pratiques d'autodidaxies d'hier (Cacérés, 1964 et 1960 ; Frijhoff, 1996 ; Hébrard, 1985) et les entreprises d'autoformation d'aujourd'hui, dans les différents contextes où elles s'inscrivent : le travail et la formation professionnelle (Carré *et al.*, 1997), les chefs d'entreprise (Lemeur, 1998), la culture minière (Hédoux, 1975), les loisirs et la ville (Dumazedier, 1995, 1993, 1988), la vie associative (Portelli, 1996 et 1993), la famille (Pourtois, 1979 ; Singly, de, 1996) et tout au long de la vie (Jobert, 1995, 1985 ; Pineau, 1983). Les travaux d'andragogie (Tremblay, 1996, 1995 et 1986) et la littérature autobiographique (Dominicé, 1990), faite de récits que les historiens (Frijhoff, 1996) appellent des « ego-documents » (histoires de vie, journaux intimes, correspondances privées) témoignent de cette compétence des jeunes et des adultes à tirer parti des bibliothèques (Hoggart, 1970), à faire du livre et des lectures un moyen de développement culturel ou de promotion (Mauger *et al.*, 1999) mais aussi à progresser dans l'approfondissement de centres d'intérêt (Tough, 1971) en se choisissant des personnes-ressources pour s'auto-évaluer (Tremblay, 1996 et 1995), entretenir son désir d'apprendre grâce à de « micro milieux nourriciers » (Portelli, 1996), approfondir ses connaissances en informatique (Melyani, 1996) entrer à l'université (Fossé-Poliak, 1986 ; Verrier, 1999) ou interroger son histoire et son identité grâce à la raison narrative (Bonvalot, 1995 ; Fabre, 1994 ; Malet, 1998).

Si le livre a longtemps représenté le symbole de ce rapport au savoir autoformatif (Charpentreau, 1968 ; Cacérés, G., 1961 ; Dumazedier, 1988 ; Dumazedier et Samuel, 1976 ; Dumazedier et Gisors, de, 1973 ; Dumazedier et Hassenforder, 1962a et b ; Dumazedier et Ripert, 1966 ; Hassenforder, 1967 et 1962 ; Péroni, 1988), il est désormais complété par d'autres outils de communication de masse comme le cinéma (Mlékuz, 1990) ou les didacti-

ciels, multimédia, CD-Roms, banques de données, autant de produits correspondant, désormais, à une industrialisation de la formation (Deceunink *et al.*, 1994). Ce marché des biens éducatifs entretient l'idée d'un « gai savoir » accessible grâce aux nouveaux supports (Glikman et Baron, 1991).

La notion de « ressources », apparue dans les années soixante-dix dans le monde anglo-saxon (Beswick, 1975, 1977 ; Rogers, 1972) dans un contexte de renouvellement des méthodes d'apprentissage et de guidance « centrées sur la personne », est plus fréquemment utilisée, en France, dans le domaine de la formation continue (Blachère, 1996 ; Cormault, 1996 ; Haeuw *et al.*, 1996) où le problème majeur de l'adulte, celui du temps, incite à l'élaboration de démarches d'autodocumentation (Berbain, 1989). Ainsi les responsables de centres de ressources sont-ils attentifs au sens qui se trouve engagé dans toute recherche documentaire et toute lecture (Richardot, 1999) et proposent des formes de tutorat (Haeuw, 1996) à des adultes venus chercher l'apprentissage d'une langue et déroutés par la multiplicité des aides techniques dans des environnements ouverts (Albéro, 1998 ; Albéro et Glikman, 1996).

Cette idée de « centre de ressources » participe également des nouvelles manières d'apprendre ou de mettre en valeur des compétences (Aumont et Mesnier, 1992 ; Berbaum, 1984 ; De Closets, 1996 ; Knowles, 1975 ; Trocmé-Fabre, 1999 et 1992) par échanges réciproques de savoirs dans des réseaux (Huber-Suffrin, 1993 ; Portelli, 1995), élaboration d'arbres de la connaissance (Authier et Lévy, 1992 ; Teyssier, 1998), exploration dans les musées scientifiques (Delacôte, 1996), ou les expositions (Jacobi, 1995, 1984 ; Piani et Weil-Barais, 1998), ou navigations et interactions sur les autoroutes de l'information (Alava, 1999, 1997, 1996, 1995 ; Levy, 1997 et 1993).

L'enseignement à distance, s'il se libère de la présence de l'enseignant, implique pourtant le recours aux « lieux ressources » dans les stratégies d'apprentissage des étudiants (Bernard, 1999 ; Glikman et Baron, 1991 ; Henri et Kaye, 1985 ; Jacquinet, 1993 ; Perriault, 1997 ; Stephens et Unwin, 1997 ; Stephens *et al.*, 1997) et fait un usage très important des documents imprimés, sous forme de cours (Prescott et Harden, 1989) et sous forme de « readers » comme à l'Open University en Grande-Bretagne (Forquin, 1991), où les universitaires conçoivent des ouvrages de synthèse qui associent le public à la science (ou à l'art) en train de se faire et trouvent un langage clair pour reconstruire le cycle du savoir. Mais tout comme les didacticiels offerts à l'apprenant de langues supposent une progression, la fréquentation d'une exposition suppose une lecture sémiotique et une prise en compte de la transformation que la mise en scène des savoirs impose (Jacobi, 1984 ; Schiele *et al.*, 1987 ; Triquet, 1993). Reste ensuite à articuler culture de masse (Jeanneret, 1994) et culture scolaire ou savante, sachant qu'il n'y a pas de réception sans réinterprétation (Eco, 1985 ; Schaer, 1996) et que cette dialectique de l'imitation et de la création est bien le propre de la dynamique formative pour un individu pluriel (Lahire, 1998).

Autoformation des enseignants

Motivée par le désir d'un changement personnel ou par la contrainte due à l'évolution des connaissances, la formation touche désormais toutes les professions. C'est pourquoi la culture de l'autoformation apparaît aussi chez les enseignants qui, interrogés sur les moyens de formation continue privilé-

giés, mettent la lecture en tête, bien avant les formations par conférences ou cursus universitaires (Bourdoncle et Lumbroso, 1986) et ne vont pas chercher à l'extérieur les moyens d'information nécessaires à leurs pratiques pédagogiques (Huberman, 1987a et b, 1984, 1983a et b). Des lectures professionnelles, recueillies par enquête, une nouvelle culture enseignante se dégage, construite à partir d'emprunts à la psychologie cognitive, la pédagogie et la didactique et aux méthodes de travail intellectuel, liée également à l'existence de leaders d'opinion, de « passeurs » parmi des minorités innovantes (Alava, 1999, 1995a, 1994a, 1992, 1991 ; Berbain *et al.*, 1991 ; Dornel, 1989 ; Duquesnoy, 1997 ; Étévé, 1993 ; Étévé et Gambart, 1992). À travers cette culture, s'ébauchent des identités professionnelles marquées par les représentations et les valeurs du métier et la réflexion sur l'action (Chartier A.M., 1999).

Si la diffusion des idées est fortement liée à l'histoire des outils de diffusion (Dagognet, 1995 ; Fayet-Scribe, 1997 ; Jeanneret, 1999 ; Schaer, 1996) mais aussi aux conditions sociales de production scientifique (Bourdieu, 1997) dans lesquelles la traduction, la reformulation, la négociation jouent un grand rôle (Callon, 1986 ; Callon et Latour, 1991 ; Latour, 1995 et 1993 ; Latour et Woolgar, 1998) et aux analyses des formes d'influence sociale (Lick, 1988) et de réception de l'innovation (Cros et Adamczewski, 1996 ; Leselbaum *et al.*, 1993) alors, une politique de communication dans le système éducatif pourrait s'inspirer de ces travaux.

DES PROFESSIONS EN REVOLUTION : ENTRE SAVOIRS ET DEMANDE SOCIALE ?

Des espaces et des fonctions aux noms changeants

En France, le passage de bibliothèque à centre de documentation puis médiathèque et centre de ressources indique clairement la multiplication des supports disponibles autres que le livre et des mises à disposition en réseaux de l'information, en un seul lieu, le CDI (1969). Dans l'enseignement secondaire, avant la fusion des deux fonctions, de lecture et d'information (Boulogne, 1992 ; Delmas, 1992), en un seul titre, celui de documentaliste-bibliothécaire (années soixante-dix), existaient deux corps, celui des bibliothécaires et celui des documentalistes, chacun représenté par une association différente (Burger, 1992 ; Chapron, 1999 ; Gaillot, 1995 ; Hassenforder, 1985 ; Seibel, 1995c ; Verlotte, 1997). À l'étranger aussi les noms ont varié jusqu'à imaginer, au Québec, le professeur de ressources (Bernhard, 1986a). Récemment, des centres de ressources spécialisés, comme ceux qui se développent à l'INRP ou ailleurs, sans reconstruire un dispositif documentaire, se constituent à partir du projet de mobiliser les ressources existant ailleurs, y compris des compétences de chercheurs, à partir d'une organisation en réseau autour d'une question vive (l'éducation en milieu difficile, les jeunes scolarisés...) et pour des publics larges, travailleurs sociaux, élus, enseignants de Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Ces variantes dans les dénominations des espaces documentaires recouvrent des conceptions du métier parfois vécues comme des tensions à l'intérieur de la profession (Chapron, 1999) ou des concurrences entre professions proches ; c'est le cas des documentalistes de presse qui construisent leurs compétences face aux journalistes et s'identifient néanmoins davantage à l'entreprise qu'à leur métier (Leteinturier, 1996).

Documentation, métier ou profession

Depuis le CAPES des sciences et techniques documentaires obtenu en 1989 et la formation professionnelle à l'IJFM pour les documentalistes du secondaire, depuis le nouveau statut des bibliothécaires-conservateurs et leur formation à l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB), la formation de haut niveau est acquise et la représentation dans les associations est assurée (Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'éducation nationale, Association des documentalistes bibliothécaires spécialisés, Association des bibliothécaires français) et de nombreux colloques et congrès les réunissent. Pour autant, en France, les recherches portant sur les groupes professionnels furent assez tardives (Becker, 1962 ; Bourdoncle, 1993 et 1991). Celles-ci se réclament d'une sociologie des professions et des organisations dans lesquelles l'acteur n'est jamais totalement déterminé par les structures mais dispose d'une part d'initiative et d'une conception de l'identité construite à partir de l'image « pour soi » et de l'image « pour autrui » (Braun, 1992), dans une zone d'indétermination concernant la hiérarchisation des tâches à accomplir. « L'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à reconstruire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable » (Dubar, 1991).

Qu'en est-il du documentaliste en éducation ? Il « balance entre une logique de différenciation fonctionnelle » et une « logique d'affiliation statutaire ». Il est enseignant mais l'enseignement est-il une vraie profession ou une semi-profession ? Les réponses à cette question dépendent des chercheurs et de leur conception plus ou moins fonctionnaliste, conflictualiste ou interactionniste de la société (Bourdoncle, 1993 et 1991). Huberman penche pour la profession (1986 et 1978) puisqu'il conçoit l'enseignant comme un clinicien de l'apprentissage, ayant à sa disposition toute une batterie d'outils et de ressources mis au service d'une meilleure réussite des élèves. Chapoulié (1987) comme Etzioni (1969) voient davantage l'enseignement comme un métier de classe moyenne.

Profession d'intermédiaire intellectuel, le documentaliste risque toujours, pour les bibliothécaires, de scolariser les pratiques documentaires ou, pour les enseignants de « bibliothécariser » son univers mais certains le voient comme un « passeur culturel » (Privat, 1995). Après la recherche consacrée aux bibliothèques municipales, B. Seibel (1988 et 1990) trouve également des sous-cultures professionnelles chez les documentalistes-bibliothécaires de CDI, chez lesquels cohabitent plusieurs fonctions : fonction enseignante identifiée à leur discipline d'origine, professeur de méthodes transdisciplinaires d'accès au savoir, partenaire pour l'ouverture sur les ressources culturelles du milieu, gestionnaire d'un fonds documentaire (Seibel, 1995 et 1992). Toutefois, l'opposition persistante de la technicité et de la pédagogie, interne à la profession, se trouve dépassée, selon elle, par l'introduction des technologies et l'utilisation des sciences cognitives. La détention d'une compétence partagée avec les autres spécialistes de l'information, du secteur privé notamment, peut avoir pour effet de fonder l'appartenance professionnelle sur la maîtrise d'un langage commun. La réhabilitation de la spécificité par la maîtrise des moyens d'accès et des outils d'interrogation (descripteurs, moteurs de recherche, par exemple..) et non plus par la simple détention de compétences d'organisation d'un centre de ressources ou de classement des connaissances (CDU, etc.) facilite la réconciliation des deux pôles de la profession dans une définition commune de « l'expert-spécialiste

du traitement de l'information ». L'effort de formation serait plutôt à penser dans le développement d'une socio-analyse permettant la mise à jour de rapports particuliers à la culture qui peuvent fonctionner comme autant de filtres pour les catégories de perception et gêner la communication avec les usagers. Plus récemment, une recherche permet de dégager chez les documentalistes de CDI trois profils professionnels, celui de bibliothécaire, de documentaliste et de professeur de documentation (réclamant l'agrégation de documentation), correspondant à des générations montantes depuis la formation à l'IUFM (Le Gouellec-Decrop, 1999 et 1998). En conclusion, l'auteur insiste sur « l'écartèlement » identitaire lié aux nombreuses fonctions prévues dans les textes et préconise une régulation de la profession par la création d'un corps d'inspecteurs pédagogiques régionaux de documentation.

Le service et le savoir caractérisent toutes ces professions de l'information et un équilibre est à trouver entre les deux (Accart et Réthy, 1999 ; Chapron, 1999 ; Ferry et Poupelin, 1996 ; Morizio *et al.*, 1996). D'autres recherches, conduites dans le cadre de l'économie et de la gestion, reprennent cette notion de service, comme dans « biens et services », mais la réinventent en imaginant la notion de « servuction », mot forgé par la réunion de service et de production, pour montrer que le documentaliste, assisté d'une équipe de plus en plus hétérogène, pour satisfaire « l'ici et maintenant » des demandes variées du public, doit concevoir le CDI comme un système d'information et de formation. « C'est ce moment de rencontre entre producteur et consommateur, entre celui qui offre et celui qui demande, moment dans lequel le service est co-produit, qui constitue la servuction » (Mollard, 1996). L'adoption d'une démarche « orientée vers l'utilisateur » prévoit, dans cette perspective, une commission des usagers selon le mode de la cogestion (Le Coadic, 1997 ; Soergel, 1998).

La culture informationnelle, liée à la navigation sur les réseaux (Gourbin, 1998), est une compétence propre aux professionnels, comme autrefois la lecture rapide, et celle-ci devrait permettre de dépasser les oppositions qui persistent entre les fonctions de patrimoine et celles de veille documentaire (Accart et Réthy, 1999), entre spécialisation et polyvalence, entre injonction technologique et injonction pédagogique, entre conception d'outils de médiatisation ou accompagnement intellectuel.

CONCLUSION

Objet carrefour, la documentation si elle n'a pas encore produit ses propres concepts suscite des travaux à l'intersection de plusieurs champs mais provoque aussi des fertilisations croisées comme on l'a vu avec les travaux d'histoire, de sociologie de la lecture et de l'autoformation, de diffusion culturelle et scientifique ou de pédagogie et didactique.

La recherche pédagogique a mis du temps à entrer dans la « boîte noire » de la classe. Elle est encore peu entrée dans celle des centres de documentation pour rendre « visible » cette forme de pédagogie « invisible » qui pourtant participe d'une « organisation apprenante pour toute une équipe ». Les fichiers de prêts, dans les bibliothèques municipales comme dans les CDI, invitent à adopter des méthodes longitudinales pour suivre les parcours de lectures et observer les conditions de réception des œuvres culturelles et d'orientation des jeunes, à l'image de ce qui est fait pour les adultes (Mauger *et al.*, 1999).

Au moment où les documentalistes eux-mêmes s'engagent de plus en plus dans les cursus universitaires, quelles perspectives de recherches envisager ? Condensés d'univers, les documents comme les mœurs entrent dans un processus civilisateur (Elias, 1989). Les orientations ethnographiques de M. de Certeau, trop vite interrompues, à travers l'analyse de l'acte de lecture comme une ruse, une forme de résistance face aux déterminations, mériteraient d'être prolongées. Une autre approche, adaptée aux centres de ressources, est celle des sociologues de l'action située qui observent dans des environnements technologiques des formes de cognition distribuée, de coopération non planifiée autour de la mobilisation des objets (Conein et Thévenot, 1998 et Rothier-Bautzer, 1998).

Enfin, une sociologie comparée des modes de changement et d'évolution grâce à l'information professionnelle, dans divers milieux : santé, sport... renouvellerait sans doute les représentations de la formation en éducation (Weill, 1997).

Former « l'homme, le citoyen et le travailleur » est un objectif de la Loi d'orientation de 1989. Cela suppose des « bâtisseurs » mais aussi une nouvelle épistémologie des sciences humaines capable de penser le sens des pratiques documentaires appartenant à plusieurs mondes.

Séraphin Alava
Maître de conférences
Université de Toulouse – Le Mirail

Christiane Étévé
Maître de conférences
INRP

NOTES

- (1) « L'originalité française est d'avoir voulu lier les « sciences de l'information » et les « sciences de la communication » et de les développer à partir de domaines scientifiques multiples. Les recherches étrangères sans nier les effets « communicationnels » de l'information préfèrent envisager une visée théorique autonome de « la » science de l'information (même si elle est transdisciplinaire) alors que la communication relève de sciences au pluriel. » Massit-Folléa, F. (1995).
- (2) Graphosphère : période historique structurée par le média écrit, terme utilisé par Régis Debray pour désigner les grandes coupures médiologiques.
- (3) La documentation a pour origine un sens juridique (Littré, 1878) et désigne une pièce ayant valeur de preuve ou de enseignement. Ce mot, reconnu plus tôt que le métier de documentaliste (1932), est ensuite, avec la révolution industrielle au XIX^e siècle, étendu à tous domaines d'activité humaine jouant un rôle dans la vie économique. Il répond à un besoin grandissant de s'informer, de se repérer parmi les publications nombreuses, surtout dans le domaine des sciences et techniques. Aujourd'hui, le mot « documentation » désigne l'ensemble des documents recueillis pour étayer une thèse comme le travail par lequel on rassemble, ordonne, rend utilisable cette matière, travail spécifique des professionnels ou activité de celui qui enseigne ou fait apprendre (docere). Dès le XIX^e siècle, les hommes de science par souci de diffuser plus rapidement les connaissances se sont opposés à l'hégémonie de la fonction de conservation des bibliothèques et ont publié des bibliographies (*Archäologische Bibliographie*, 1889 en Allemagne ; *Science Abstracts*, 1898, en Angleterre, *l'Année psychologique*, 1898 en France ou *Index medicus*, 1879, aux États-Unis). Otlet et La Fontaine, les deux pères de la Fédération internationale de documentation se retrouvent en 1892 pour constituer une bibliographie dans le domaine des sciences sociales et politiques (Francès et Viry, 1998 ; Otlet, 1988). Roubakine, en Russie, dès 1922, développe une biblio-psychologie de la lecture et, aux États-Unis, Berelson et Waples, s'intéressent au rôle de la lecture dans la démocratisation sociale (Poulain, 1992). La documentation définie comme « l'aspect de la bibliographie qui met l'accent sur le développement des aides que l'on procure à l'utilisation active de la connaissance enregistrée plutôt qu'à la conservation » est acquise dès les années 1930-40. (Delmas, 1992 ; Meyriat, 1993 ; Lefort, 1998 et Calaly, 1997).
- (4) S'attacher aux conditions de conservation, d'organisation et de diffusion de l'information relève principalement de la bibliothéconomie (*Library science*) et des techniques documentaires incluant réduction et condensation de l'information et représentation matérielle ou virtuelle des données dans des systèmes automatisés et numérisés (*Computer science*). En revanche, se pencher sur les conditions d'appropriation et d'intégration des connaissances relève plutôt des sciences cognitives et suppose un cadre didactique incluant la tutelle et l'étayage (Bruner, 1996, 1991, 1983 ; Rochex, 1997 et 1998 ; Vygotski, 1997) dans une conception de l'apprentissage renouvelée par le constructivisme, psychologique et sociologique, ainsi que par les possibilités interactives des outils de communication.
- Même si la documentation en Europe du nord et Europe continentale a suivi une évolution différente par rapport au monde anglo-saxon, en raison des conceptions diverses du rôle des bibliothèques et que ces variantes perdurent dans les conceptions professionnelles, tout le monde se retrouve aujourd'hui sous le vocable science de l'information et de la communication (*Information science*), théorie commune à l'information scientifique et technique du domaine de la recherche, la bibliothéconomie de l'enseignement supérieur et à la fonction information-documentation du secondaire.
- (5) « Cyberculture » : mot construit à partir du préfixe grec, « cyber » qui signifie « gouverner », et qui a donné l'idée d'un savoir-naviguer dans la prolifération planétaire de l'information et des connaissances (Baltz, 1998).
- (6) On pourrait rajouter à ces trois domaines, deux autres, philosophique et anthropologique. Philosophique : pour Hegel et Marx, dans l'histoire des sociétés, le travail est médiation vers la conscience de soi. Anthropologique : dans les sociétés traditionnelles et dans les sociétés modernes, l'arbitraire des modes d'apprentissage inscrit dans le corps des manières de lire le monde (Jousse, 1987 ; Goody, 1979) et la reconnaissance du texte comme référence suppose une généalogie des systèmes symboliques (le droit et l'Etat) (Legendre, 1992). Sur le sens de l'écriture comme marque de la dette et comme pouvoir, dans la société grecque, cf. Henry Bauchau : *Œdipe sur la route*. Paris : Actes Sud, 1990 (Babel), p. 55-56.
- (7) Cf. sur l'idée de partage, l'expérience de R. Dalimier, une des premières documentalistes de CDI qui définit la bibliothèque comme permettant le « dialogue permanent entre l'adulte et l'élève sur un plan d'égalité, et les conseils pour la lecture utilitaire, le travail scolaire et la lecture plaisir » *Inter CDI*, mai-juin 1994, n° 129, p. 13-15, cité par F. Chapron (1999), *Les CDI des lycées et collèges*, p. 16 et sur l'idée de délestage, « Apprendre, c'est éliminer », Changeux, *Le Monde*, janvier 1998.
- (8) La circulaire du 13 octobre 1952 sur le « rôle de la documentation dans l'enseignement » précise : « la documentation n'est pas une fin en soi. La fin, pour l'enseignement, c'est l'acquisition d'une culture, d'une formation de la pensée et d'une méthode. La documentation est un moyen, elle est le point de départ de la réflexion et de la recherche. »
- (9) En 1962, Jean Hassenforder définit la « communication documentaire » comme l'utilisation individuelle du document et construit, avec Joffre Dumazedier, les bases d'une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre, qui suppose que les documentalistes-bibliothécaires ne s'intéressent pas seulement aux usagers mais aussi à tous ceux qui n'ont pas encore développé des conduites d'éducation permanente et d'autoformation par les livres.
- (10) Cf. Hassenforder et Lefort (1976) : « Une pédagogie nouvelle s'élabore actuellement. L'élève n'est plus contraint de recevoir l'information du seul enseignant. Celle-ci lui est maintenant directement accessible par l'intermédiaire du document ». Marcel Sire (1975) imagine l'établissement scolaire comme un centre documentaire avec quelque chose autour, comme un être vivant d'un rang supérieur est quelque chose autour d'« un cœur et d'un système nerveux et qu'il ne vit que par eux ». Dès 1890, Melvil Dewey, bibliothécaire américain, concevait aussi le rôle éducatif des bibliothèques : « Avec les bibliothécaires-documentalistes pour conseiller et guider les lecteurs, avec les catalogues et les index très améliorés, il est tout à fait possible de faire d'une bibliothèque une université sans professeurs ». (*Libraries as related to the education work of the State*), *Regent's Bulletin*, University of the State of New York, n° 3, august 1890, p. 119.
- (11) L'autoformation désigne ici « le processus éducatif qui s'exerce ou peut s'exercer, seul ou en groupe, avec le concours des institutions ou sans elle, à tous les âges de la vie, comme un produit d'une société éducative en formation » (Dumazedier, 1985).

(12) On trouve depuis longtemps cette fonction des bibliothèques comme outil d'autoformation en Grande-Bretagne et aux États-Unis (Hassenforder, 1967 et 1972 ; Poulain, 1989). En France, dans l'éducation populaire puis l'action culturelle, la diffusion d'une méthode pour apprendre à penser, l'entraînement mental, à Peuple et Culture, sert autant à la lecture d'un livre, d'une oeuvre musicale ou filmique ou d'une exposition. Cf. George Jean, sur la fiche de lecture, in : Chartier, Hébrard, 1989, p. 369 ; Étienne Lalou (1957), *Regards neufs sur la télévision, miroir de l'homme ou miroir aux alouettes*. Paris : Le Seuil. (Peuple et culture) ; André Bazin : Le langage de notre temps. in : *Regards neufs sur le cinéma*. Paris : Le Seuil (Peuple et culture)

Cette méthode vise à « utiliser le raisonnement expérimental dans toutes les circonstances de la vie sociale, d'entraîner des adultes à prendre le risque de la décision, dans les délais nécessaires, après avoir analysé la situation dans toutes ses composantes ». « L'entraînement mental est une méthode qui vise à apprendre à tout homme à penser scientifiquement en partant du milieu vécu et en s'inspirant des principes de la pédagogie sportive. Elle est orientée vers la croissance organisée des moyens d'analyse du milieu, d'entraînement permanent à la recherche documentaire, de développement des qualités d'expression et de création » Chosson, J.F. (1975). *L'entraînement mental*. Paris : Le Seuil, p. 26. Cf. aussi les sources socio-historiques de cette méthode dans Simond, C. (1998). *L'entraînement mental : une innovation pédagogique au service de l'éducation populaire. L'élaboration de la méthode jusqu'en 1945. Étude historique*. Mémoire de maîtrise /ss. la dir. de Hélène Salmona. Université de Paris X-Nanterre.

(13) Un référentiel récent des métiers de la documentation (ADBS, 1998) ne distingue pas moins de 49 emplois-types, 35 domaines de compétence, 15 aptitudes et 19 métiers-types, de celui d'ingénieur-documentaliste à veilleur. Dans la fonction publique, deux corps incarnent ces métiers de documentation en éducation. Le plus important en nombre (9 482 d'après Chapon, 1999) sont les documentalistes de CDI dont 85 % sont certifiés (auxquels il faut ajouter 1 200 documentalistes de l'enseignement privé et 350 dans l'enseignement agricole). Le second, les chargés d'études documentaires, au statut interministériel (Education, Culture, Premier Ministre), aux effectifs plus faibles (500), exercent dans les CRDP, l'INRP, les rectorats, la Documentation Française. Depuis le nouveau statut de 1992, les conservateurs-bibliothécaires, chargés surtout de fonctions patrimoniales, ont intégré la « documentation » dans leur fonction. Longtemps gérés par des tutelles différentes, les personnels de Bibliothèques Universitaires sont désormais sous la tutelle du ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Technologie.

Nous remercions Jean-Claude Forquin et Jean Hassenforder pour leur relecture attentive de cette note de synthèse ainsi que Paulette Bernhard, Jacques Cottard, Georges Festa et Yolande Maury pour leurs précieuses références bibliographiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ACCART J.-P. et RETHY M.-P. (1999). – **Le métier de documentaliste**. Paris : Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- ACKERMAN W. et DULONG R. (1971). – Un domaine nouveau de recherche : la diffusion des connaissances scientifiques. **Revue française de sociologie**, vol. XII, p. 378-405.
- ADACES (1976). – **La bibliothèque centre documentaire : vers une nouvelle école élémentaire**. Paris : Cercle de la librairie.
- ADBS(1998). – **Référentiel des métiers types et compétences des professionnels de l'information et de la documentation**. Paris : ADBS Éditions (Guide professionnel ADBS 05).
- ALAVA S. (à paraître). – Métier d'étudiant et médiation documentaire. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 48.
- ALAVA S. (1999). – Cyberapprendre ou les risques de l'autoformation. *In* : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 22-24.
- ALAVA S. (1997a). – L'autoformation médiatisée. *In* : Foucher, R. *et al.*, dir. Symposium international sur l'autoformation. Montréal 15-17 septembre 1997. Actes à paraître.
- ALAVA S. (1997b). – Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. *In* : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 89-100.
- ALAVA S. (1996). – Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. **Documentaliste-Sciences de l'information**, mai-juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.
- ALAVA S. (1995a). – Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. **Education permanente**, n° 122, p. 9-93.
- ALAVA S. (1995b). – Situations d'apprentissages et médiation documentaire : bricolage et braconnage cognitifs. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, mars-avril, p. 44-48.
- ALAVA S. (1994a). – **Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants**. Thèse de doctorat : Université de Toulouse.
- ALAVA S. (1994b). – Naviguer sans se noyer. Multimédia et médiation documentaire. **Inter-CDI**, novembre-décembre, n° 132, p. 64-68.
- ALAVA S. (1994c). – Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. **Inter-CDI**, mai-juin, n° 129, p. 66-70.
- ALAVA S. (1993). – Éléments pour une didactique de la médiation documentaire. **Documentaliste, Sciences de l'information**, vol. 30, n° 1, p. 14-18.
- ALAVA S. (1992). – « Je lirai plus tard si ce n'est pas trop tard. » **Perspectives documentaires en éducation**, n° 25, p. 87-100.
- ALAVA S. (1991). – Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 22, p. 93-101.
- ALBERO B. (1998). – **L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants**. Thèse de doctorat : Université de Paris 7 – Denis Diderot : sciences de l'éducation. Ss la dir. de A.Weil-Barais et A. Martel.
- ALBERO B. et GLIKMAN V. (1996). – Les centres de ressources : du libre service éducatif au lieu de formation. L'exemple des « espaces - langues ». **Études de communication**, n° 19, p. 17-32.
- ALTET M. (1997). – **Les pédagogies de l'apprentissage**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1996). – Le cours magistral universitaire, un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. **Recherche et formation**, n° 15, p. 35-44.
- ANNOOT E. (1998). – Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 43, p. 59-71.
- AROT D. (1998). – **Les bibliothèques en France. 1991-1997**. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- ARNAUD P. (1993). – Mieux enseigner ? Moins de paroles plus de livres. *In* : Fraisse, E. **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF, p.113-129 (Politique aujourd'hui).
- Aster** (1987). – « Communiquer les sciences », n° 4.
- ASTOLFI J.-P. (1998). – « Contrat didactique ». *In* : Champy, P. et Etévé, C. 2^e éd. revue et augmentée. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan (Ref), p. 220-222.
- ASTOLFI J.-P. (1997). – **Mots clés de la didactique des sciences**. Bruxelles : De Boeck.
- ASTOLFI J.-P. (1996). – Médiations. **Éducatifs**, n° 9, juin-octobre, p. 13.
- ASTOLFI J.-P. dir. (1996). – Didactiques et pédagogies. **Éducatifs**, n° 7, janvier-février.
- ASTOLFI J.P. (1992). – **L'école pour apprendre**. Paris : ESF (Pédagogies).
- ATLAN H. (1998). – Les échanges de savoir : la bibliothèque comme métaphore d'organisation biologique. *In* : « Interdisciplinarités ». **Le genre humain**, n° 33, p. 197-204.
- AUMONT B. et MESNIER P.-M. (1992). – **L'acte d'apprendre**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- AUDIGIER F., ed., (1993). – **Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents : des moyens pour quelles fins ? Septièmes rencontres**. Paris : INRP (Col. Didactiques des disciplines).
- AUTHIER M. et LEVY P. (1992). – **Les arbres de la connaissance**. Paris : La Découverte (Cahiers Libres).
- BABARIT G. (1996). – Pour une utilisation méthodique du CDI par les enseignants. L'exemple des sciences économiques et sociales. *In* : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 43-57.

- BACONNIER J. (1974). – **L'évolution de la documentation et de l'information pédagogiques et les missions des CRDP dans ces domaines.** Thèse de 3^e cycle : Grenoble : CRDP.
- BAKER T.-E. (1991). – Knowledge utilization ; the third wave. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, march, vol. 12, n° 3, p. 225-240.
- BALHOUL J. (1988). – **Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs.** Paris : BPI.
- BALTZ C. (1998). – Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. **Documentaliste-Sciences de l'information**, vol. 35, n° 2, p.75-82.
- BARBIER-BOUVET J.-M. et POULAIN M. (1986). – **Publics à l'œuvre : pratiques culturelles de la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou.** Paris : La Documentation française.
- BARON G.-L. et BRUILLARD, E. (1996). – **L'informatique et ses usagers.** Paris : PUF (L'Éducateur).
- BARNETT G.-K. (1988). – **Histoire des Bibliothèques publiques de la révolution à 1939.** Paris : Pro-modis.
- BARRE M. (1983). – **L'aventure documentaire : une alternative aux manuels scolaires.** Paris : Casterman (E3-expériences-témoignages).
- BARRÉ-DE MINIAC C. (1995). – Didactique de l'écriture. **Revue française de pédagogie**, n° 113, p. 93-133.
- BARTHÉLÉMY-DESCAMPS A. (1986). – Aide au travail, pourquoi ? **Innovations**, n° 1, p 1-15.
- BAUDELLOT C. et CARTIER M. (1998). – Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 128, juin, p. 25-44.
- BAUDELLOT C., CARTIER M. et DETREZ C. (1999). – **Et pourtant ils lisent...** Paris : Seuil (L'épreuve des faits).
- BAUDRIT A. (1999). – **Le tuteur. Une place, des fonctions, un métier ?** Paris : PUF (Education et formation ; L'Éducateur).
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin (Formation des enseignants ; Enseigner).
- BAYARD-PIERLOT J. et BIRGLIN M.-J. (1991). – **Le CDI au cœur du projet d'établissement.** Paris : Hachette classique.
- BEAUDE P.-M., PETITJEAN A. et PRIVAT J.-M. dir. (1996). – **La scolarisation de la littérature de jeunesse. Actes du colloque.** Metz : Université de Metz (Col. Didactique des textes).
- BECKER H.-S. (1962). – **The nature of profession in National Society for Study of Education. Education for professions. Sixty first year book.** Chicago : University Press, p. 27-46.
- BEGUIN A. (1997). – Perspectives de formation à l'écriture professionnelle des documentalistes : la note de synthèse. *In* : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 179-198.
- BEGUIN A. (1996). – Didactique ou pédagogie documentaire. **L'école des Lettres**, n° 12, p. 49-64.
- BEILLEROT J. (1998). – Médiation. *In* : Champy, P. et Etévé, C., **Dictionnaire de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 679-680.
- BEILLEROT J. (1996). – Le rapport au savoir dans les démarches d'apprentissage. *In* : **Savoir former.** Paris : Sciences humaines-Demos.
- BEILLEROT J. (1995). – La diffusion des savoirs. **Édu-cations**, n° 4, p. 4-5.
- BEILLEROT J. (1993). – **Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline 1969-1989.** Université de Paris X-Nanterre.
- BEILLEROT J. (1982). – **La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social.** Paris : PUF.
- BEILLEROT J. et al. (1989). – **Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques.** Paris : Editions universitaires.
- BENSIMON, C. (1997). – Jean Hassenforder et l'environnement pédagogique. *In* : Hommage à Jean Hassenforder. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 17-21.
- BERBAIN J.-M. (1989). – Un voyage aller-retour dans l'éducation des jeunes et la formation des adultes. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 17, p. 45-58.
- BERBAIN J.-M., ETEVE, C. et HASSENFORDER J. (1991). – Les minorités d'enseignants lecteurs et l'information pédagogique. **Inter-CDI**, novembre-décembre, n° 114, p. 53-57.
- BERBAUM J. (1992). – 3^e éd. **Apprentissage et formation.** Paris : PUF.
- BERNARD M. (1999). – **Penser la mise à distance en formation.** Paris : L'Harmattan (Éducation et formation).
- BERNARD M. et al., dir. (1994). – **Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises.** Paris : INRP ; Montréal : Revue des sciences de l'éducation.
- BERNARD M., BOUTHORS M., ETEVE C., HASSENFORDER J. (1991). – 2^e éd. **Méthodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation.** Paris : INRP ; L'Harmattan (Éducation et formation ; références)
- BERNHARD, P. (1998). – Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *In* : Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. **Éducation et francophonie**, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver, 16 p.
- BERNHARD P. (1996). – Des habiletés d'information à la maîtrise de l'information. *In* : **Comment informatiser l'école ?** Paris ; Ste Foy : CNDP ; Publications du Québec (col. Ingénierie pédagogique).
- BERNHARD P. (1994). – Bibliothèques centres documentaires, centres d'information en milieu scolaire. Aperçus internationaux. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 31, p. 91-109.
- BERNHARD P. (1993). – Bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques : missions et relations. **Argos : revue des BCD et CDI**, octobre n° 11, p. 45-47.
- BERNHARD P. (1988). – Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. **Revue canadienne des sciences de l'éducation**, vol. 13, n° 3/4, p. 3-13.

- BERNHARD P. (1986a). – **La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec**. Thèse de doctorat : Université de Montréal : Sciences de l'éducation.
- BERNHARD P. (1986b). – L'information québécoise en éducation : production, consommation, utilisation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 4, p. 7-29.
- BERNHARD P. (1976). – **Les pratiques documentaires des enseignants. Etude réalisée dans quatre collèges d'enseignement secondaire d'une localité de la région parisienne**. Paris : INRP.
- BERNHARD P. et BRODEUR C. (1998). – Les enfants et la recherche d'information à l'ère du multimédia : bilan d'une recherche-développement au primaire. **Documentation et bibliothèques**, vol. 44, n° 2, p. 60-67.
- BERNHARD P., ETEVE C. et GAGNE G. (1994). – La documentation sur la recherche en éducation et formation. In : BERNARD, M. et al., dir. **Pour les sciences de l'éducation**, op. cit., p. 95-152.
- BERTHELOT J.-M. et al. (1992). – **Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité**. Paris : CERC.
- BESWICK N.W. (1978). – Double qualifications for librarians in schools? **Education libraries bulletin**, vol. 21, part 2, p. 40-47.
- BESWICK N.W. (1977). – **Resource based learning**. London : Heinemann Educational Books.
- BESWICK N.W. (1975). – **Organizing resources : six cases studies**. London : Heinemann Educational.
- BESSE J.-M. (1995). – D'une recherche pluridisciplinaire à une opération interministérielle : l'exemple des assistants techniques de BCD. In : Zay D. et Gonnin-Bollo A. **Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes de colloque 14, 15 et 16 novembre 1993**. Paris : INRP, p. 208-217.
- BIREAUD A. (1990). – **Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur**. Paris : Editions d'organisation.
- BIREAUD A. et al. (1974). – **L'accès des élèves à l'autonomie : à la recherche d'une méthode de travail. Le centre d'auto-documentation de Marly-le-Roi**. Paris : INRP (Recherches pédagogiques ; 76).
- BLACHERE M. (1996). – Les centres de ressources en formation des adultes. De l'apprentissage de l'autonomie à l'autoformation assistée. In : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 99-113.
- BLANCHART M.-M. (1997). – Partenariat entre documentalistes et professeurs de matières scientifiques : des projets à inventer. **Spirale**, n° 19, p. 33-44.
- BLIOT E. (1992). – Un chemin de praticienne du livre. In : Hassenforder J. **Vers une culture pédagogique ; chemins de praticiens**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 277-281.
- BON A. et KUHN M. (1989). – **Médias, multimédias et télévision au service des formations techniques et professionnelles**. Rapport à Madame le ministre délégué, chargé de la communication et à Monsieur le secrétaire d'État, chargé de l'Enseignement technique. Paris.
- BOND M., HUGUES C. & OWEN K. (1996). – In the field in the Library : methodological analogies for library-based researchers. **Teaching in Higher Education**, vol. 1, n° 3, p. 373-383.
- BONNAUD-LAMOUREUX M. (1995). – **Le rôle pédagogique du documentaliste d'établissement scolaire : perspectives dans le cadre des nouvelles théories de l'apprentissage**. Mémoire de DESS en sciences de l'information et de la documentation spécialisées. INTD.
- BOUGNOUX D. (1991). – **L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information**. Paris : La Découverte.
- BOULOGNE A. (1984). – **Les bibliothèques populaires en France de 1860 à 1880 : rôle joué dans leur développement par la Ligue de l'enseignement et la Société Franklin**. Thèse de doctorat de 3^e cycle. Université Paris VII.
- BOURDIEU P. (1997). – **Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique**. Paris : INRA – Editions.
- BOURDIEU P. (1992). – nouvelle éd. augmentée. **Homo academicus**. Paris : Ed. de Minuit. (Le sens commun).
- BOURDIEU P. (1991). – Le champ littéraire. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 89, septembre, p. 3-46.
- BOURDIEU P. (1987). – Lecture, lecteurs, lettrés et littérature. In : **Choses dites**. Paris : Ed. de Minuit, p. 132-143.
- BOURDIEU P. (1979). – **La distinction. Critique sociale du jugement**. Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDIEU P. et CHARTIER R. (1992). – La lecture : une pratique culturelle. In : Chartier, R. **Pratiques de la lecture**. Paris : Payot-Rivages, p. 217-239.
- BOURDIEU P. et GROS F. (1989). – **Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement**. Paris : MEN.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). – **Les héritiers. Les étudiants et la culture**. Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDONCLE R. (1997). – Un passeur. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 87-97.
- BOURDONCLE R. (1994). – **L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique**. Paris : L'Harmattan (Éducation et formation. Série thèses et travaux universitaires).
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants. II. Les limites d'un mythe. **Revue française de pédagogie**, n° 105, p. 83-120.
- BOURDONCLE R. (1991). – La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professions. **Revue française de pédagogie**, janvier-février-mars, n° 94, p. 73-91.
- BOURDONCLE R. (1988). – Découvrir la recherche étrangère. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p.76-80.

- BOURDONCLE R. et LUMBROSO M. (1986). – **La formation continue des enseignants du second degré**. Paris : INRP (Rapport de recherche ; 8).
- BOURDONCLE R. et ORSONI M.-A. (1997). – **Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. Banque de données bibliographiques (1970-1994)**. Paris : INRP (Coll. Documents et travaux de recherche ; 23). 2 vol.
- BOURGEOIS M.-E., CHAMPY P., GREGOIRE C. et SEBBAH E. (1990). – **Recherches en éducation et formation**. Paris : INRP ; CNRS.
- BOUTHORS M. (1998). – Le mot-clé, instrument linguistique de la diffusion des savoirs. *In* : Lazar, A. et al., dir. **Langage et travail, Actes du colloque 13 au 15 octobre 1998**, op. cit. à paraître.
- BOYER R., DELCLAUX M. et BOUNOURE A. (1986). – **Les univers culturels des lycéens et des enseignants**. Paris : INRP (Rapport de recherche ; 3).
- BRAUN J.-P. (1992). – **Éléments pour une réflexion sur l'identité professionnelle : documentaliste en CDI**. Longwy : ALP.
- BREHIER M.-P. et DEPENSENAIRE M.-C. (1998). – **La construction de mots-clés comme indicateurs de la compréhension d'un texte**. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais (Rapports de recherche ; 2).
- BRETTELLE-DESMAZIERES D., COULON A. et POITEVIN (1999). – **Apprendre à s'informer : une nécessité. Évaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises**. Université de Paris 8 : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.
- BRITAN-FOURNIER O. (1997). – « La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution » *In* : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 7-30.
- BRITAN O. et FOURNIER Ch. (1985). – **Créer une BCD. Pourquoi ? Comment ?** Paris : Magnard (Pédagogie par objectif).
- BROCH M.-H. et CROS F. (1989). – **Ils ont voulu un projet d'établissement**. Paris : INRP. (Coll. Rencontres pédagogiques ; 25).
- BRUILLARD E., BALDNER J.-M. et BARON G.-L., eds (1996). – **Hypermédias et apprentissages**. Paris : INRP ; EPI.
- BRUNEL-BACOT S. et PLANCHE D. (1995). – Le support documentaire ou comment harmoniser les apprentissages. *In* : **Pour une culture de l'information. Rencontre interassociative organisée par l'ABCD, 7 mars 1995, Paris, La Villette**, p. 1-5.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, l'entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris : Retz.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris : Eshel.
- BRUNER J. (1983). – **Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire**. Paris : PUF.
- BUCHETON D. (1998a). – **Lectures publiques, lectures privées. Communication au colloque franco-brésilien des 25-26 novembre 1998**. Paris : INRP. Actes à paraître.
- BUCHETON D. (1998b). – **Les postures de lecture des élèves au collège. Communication au colloque du REF, Toulouse, 27 octobre 1998**. Toulouse : Actes à paraître.
- BUCKLAND M. (1996). – Documentation, information science and library science *In* : the USA. **Information processing and management**, vol. 32, n° 1, p. 63-76.
- BUCKNER K. and DAVENPORT E. (1996). – Support issues for case-based learning *In* : an undergraduate human factors class. **Education for information**, n° 14, p. 331-342.
- Bulletin des Bibliothèques de France** (1999). – Former des utilisateurs, mai, n° 3.
- BURGER M.-M. (1992). – Centres de documentation des lycées et collèges : une lente et difficile gestation. *In* : Poulain, M., dir., **Histoire des bibliothèques françaises. XX^e siècle**, op. cit., p. 56-363.
- BURGER M.-M. (1991). – La lecture en mutation dans les collèges et les lycées. **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 36, n° 2, p. 109-119.
- BURGOS M. et PRIVAT J.-M. (1993). – Le Goncourt des lycéens : vers une sociabilité littéraire. *In* : Poulain, M., dir. **Lire en France aujourd'hui**. Paris : Le Cercle de la librairie, p.163-181.
- CACALY S. dir. (1997). – **Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation**. Paris : Nathan. (Ref).
- CACERES B. (1964). – **Histoire de l'éducation populaire**. Paris : Le Seuil.
- CACERES B. (1960). – **Les autodidactes**. Paris : Le Seuil.
- CACERES G. et al. (1961). – **Regards neufs sur la lecture**. Paris : Le Seuil.
- Cahiers pédagogiques** (1997). – La documentation, un outil pour toute une équipe, n° 332-333.
- Cahiers pédagogiques** (1976). – Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information (CDI), n° 146.
- CAHUZAC H. et FONDIN H. (1991). – **Le professeur-documentaliste**. Paris : Nathan (Carrières ; les métiers de l'éducation).
- CALLON M. (1986). – Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, n° 36, p.138.
- CALLON M. et LATOUR B., dir. (1991). – **La science telle qu'elle se fait**. Paris : La Découverte.
- CANARIO R. (1987). – **Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI et l'établissement scolaire**. Thèse de doctorat. Bordeaux II, 2 vol.
- CARBONE P. (1992). – Les bibliothèques universitaires : dix ans après le rapport Vandevoorde. **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 34, n° 4, p. 56-58.
- CARDINET A. (1995). – **Pratiquer la médiation en pédagogie**. Paris : Dunod. (Formation ; pédagogie).
- CASPARD P. (1998). – L'éducation, son histoire et l'Etat. L'exemple français. **Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche**, n° 5, p. 101-123.
- CASPARD P. (1987). – Production et producteurs de documentation en histoire de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 12, p. 75-85.

- CASPARD P. (1984). – « Histoire de l'éducation » et ses lecteurs. Un bilan. *Histoire de l'éducation*, n° 22, p. 93-99.
- CATZ T. (1986). – La diffusion des résultats de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, octobre, n° 77, p. 109-116.
- CAUDOLETTI M.-C. (1987). – Réalité de quelques BCD de la région lyonnaise. *Voies Livres*, n° 2.
- CAVALLO G. et CHARTIER R., dir. (1997). – *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil.
- CERTEAU M. de (1975). – Lire, un braconnage. In : Cer-teau, M. de. *L'invention du quotidien. Tome I. Arts de faire*. Paris : UGE, p. 279-296.
- CHAMPY P. (1997). – Un sage usage des nouvelles technologies ; les banques de données comme outil d'information et d'évaluation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 99-104.
- CHAMPY P. (1994). – Approches infométriques de la recherche en éducation et formation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 27, p. 91-99.
- CHAMPY P. (1992). – Les banques de données de recherche. Le cas de l'INRP. In : *Biennale de l'éducation en éducation et formation. Paris, Unesco 27-30 avril 1992. Continuités et ruptures. Recherches et innovations dans l'éducation et la formation*. Paris : APRIEF, p. 180-183.
- CHAMPY P. (1991). – L'usage des banques de données à l'INRP : problématiques et réalisations. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 23, p. 107-128.
- CHAMPY P. (1984). – L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation : essai de clarification. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, p. 29-36.
- CHAMPY P. et ETEVE C., dir. (1998). – 2^e éd. rev. et augm. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan (Ref).
- CHAPELAIN B. (1997). – *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Paris VIII. Ss la dir. de Geneviève Jacquinot. 2 vol.
- CHAPELAIN B. (1996). – *Les vidéothèques d'établissements*. Paris : INRP.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- CHAPRON F. (1999). – *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF (Éducation et formation ; L'éducateur).
- CHAPRON F. (1998). – *Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur documentaliste*. *Inter-CDI*, n° 155, septembre-octobre, p. 6-11.
- CHAPRON F. (1997). – Jean Hassenforder, acteur du développement des CDI. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 33-39.
- CHAPRON F. (1996). – Apprendre à s'informer au CDI. In : Husti, A., coord. *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris : Nathan pédagogie (Répères pédagogiques), p. 63-88.
- CHAPRON F. (1992). – L'essor des CDI. In : Poulain, M., dir., *Histoire des bibliothèques françaises, op. cit.*, p. 661-663.
- CHAPRON F. (1991). – Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 49-61.
- CHARBONNIER J.-L. (1997). – Les « apprentissages documentaires » et la didactisation des sciences de l'information. In : Documentation et formation. *Spi-rale*, n° 19, p. 45-59.
- CHARLOT B. et al., (1995). – *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1998). – *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHAROLLES M. (1981). – L'information écrite et son traitement. *Bulletin de l'APRODOC*, n° 5, p. 3-37.
- CHARPENTREAU J., dir. (1968). – *Le livre et la lecture en France*. Paris : Ed. Ouvrières.
- CHARTIER A.-M. (1998). – *L'expertise enseignante, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques*. In : Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation. *Recherche et formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER A.-M. (1996). – Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des *Cahiers pédagogiques (1945-1958)*. In : *Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ? Hermès*, n° 20, p. 205-212.
- CHARTIER A.-M. (1993a). – La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In : Poulain, M., dir. *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la Librairie, p. 89-135.
- CHARTIER A.-M. (1993b). – Lectures pratiquées, lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In : Fraise E., dir. *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p. 73-101.
- CHARTIER A.-M. (1996). – Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 3, n° 3, p. 335-342.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. et al., (1989). – *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI (Études et recherches).
- CHARTIER R. (1997). – *Le livre en révolutions*. Paris : Textuel.
- CHARTIER R. (1996). – *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVIII siècle)*. Paris : Albin Michel.
- CHARTIER R., dir. (1995). – *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Rencontres nationales de la lecture et de l'écriture, 29-30 janvier 1994*. Paris : Imec éditions ; Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme (In octavo).
- CHARTIER R. (1992). – *Les formes produisent du sens*. Lyon : Voies livres.
- CHARTIER R. et al. (1993). – *Pratiques de lecture*. Paris : Payot et Rivages.
- CHATEL E. dir. (1995). – Didactique des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, n° 112, juillet-août-septembre, p. 5-46.

- CHAUDRON M. et SINGLY F. de dir. (1993). – **Identité, lecture et écriture**. Paris : Centre G. Pompidou. BPI (Études et recherches).
- CHERVEL A. (1988). – L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- CHESNOT-LAMBERT O. (1979). – **Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires**. Thèse de 3^e cycle : Université de Paris XIII.
- CHESNOT-LAMBERT O., ETEVE C. et HASSENFORDER J. (1985). – La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 7, p. 63-92.
- CHEVALLARD Y. et JOHSUA M.-A. (1991). – **La transposition, du savoir savant au savoir enseigné. Suivi de, Un exemple de la transposition didactique**. La Pensée sauvage.
- CHEVALIER B. (1993). – **Méthodes pour apprendre**. Paris : Nathan (1986). – **Bien lire au collège**. Paris : Nathan. et al., dir. (1981). – **Conseils méthodologiques et utilisation du CDI. Module III**. Paris : INRP.
- CHEVALIER B. et COLIN M. (1992). – 2^e éd. augmentée. **Exploiter l'information au CDI. Une activité transdisciplinaire**. Paris : INRP (Rencontres pédagogiques ; 29).
- CHOPPIN A. dir. (1995). – **Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Bilan des études et recherches**. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne (coll. Emmanuelle).
- CITTERIO R. (1992). – Les conditions d'utilisation des BCD comme outils de prévention de l'illettrisme. In : Besse J.-M. et al., eds. **L'illettrisme en questions**. Lyon : PUL, p. 299-310.
- CLOSETS F. de (1996). – **Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine**. Paris : Le Seuil.
- COLIN M. et CORIDIAN C. (1996). – **Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?** Paris : INRP (Politiques pratiques et acteurs de l'éducation).
- CNDP (1987). – **BCD (les)**. Paris : CNDP.
- COHEN A. et HUGON M.-A. (1996). – **Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues**. Paris : INRP ; L'Harmattan (Coll. CRESAS).
- CONEIN B. et THEVENOT L. (1997). – **Information et cognition**. Paris : Raisons Pratiques.
- Conférence des grandes écoles (1982). – **Documentation et pédagogie**. Congrès annuel de la Conférence des grandes écoles, Lille, 25-26 mars.
- CONTOU J. (1985). – Une bibliothèque d'UER en sciences de l'éducation : ce que lisent les étudiants. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, p. 91-114.
- CORBIN A. (1995). – **L'avènement des loisirs. 1850-1960**. Paris : Aubier.
- CORIDIAN C., HASSENFORDER J. et LESELBAUM N. (1984). – **Les rapports entre le temps scolaire et le temps de loisir**. Paris : INRP (Coll. Rapports de recherche ; 6).
- CORMAULT E. (1996). – Cité des sciences et de l'industrie : pratiques d'autoformation à la didacthèque. In : *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Université des sciences et technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. *Cahiers d'études du CUEEP*, mai, n° 32-33, p. 49-56.
- COSNEFROY L. (1997). – Variations sur le thème de la médiation. *Les Cahiers de Beaumont*, n° 73, janvier, p. 5-7.
- CRDP (1997). – **Le livre bleu des documentalistes**. Orléans : CRDP.
- CRDP (1992). – **Savoir faire avec le CDI : guide pratique destiné aux enseignants**. Créteil : CRDP.
- CRDP (1988). – **Mémo-guide : guide pratique du CDI**. Poitiers : CRDP.
- CRDP (1985). – **Apprendre le CDI**. Rennes : CRDP.
- CRDP (1984). – **Guide méthodologique pour la pratique du travail autonome : quelques réalisations récentes en collège et lycée**. Besançon : CRDP.
- CRDP (1979). – **Projet de formation des enseignants à l'utilisation pédagogique de la documentation. Document de travail et de réflexion**. Besançon : CRDP.
- CROS F. (1996). – **L'innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA. Cadre conceptuel et guide d'utilisation**. Paris : INRP (Coll. Documents et travaux de recherche en éducation ; 11).
- CROS F. et ADAMCZEWSKI G., dir., (1996). – **L'innovation en éducation et formation**. Paris : INRP ; De Boeck (Coll. Pédagogies en développement).
- COULON A. (1999). – **Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'Université de Paris VIII**. Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques. 65 p.
- COULON A. (1997). – **Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire**. Paris : PUF
- COULON A. et al. (1995). – **L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII**. Paris VIII : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.
- COULON A. (1990). – Cour-Cheverny-Los Angelès, via Alger et Vincennes. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 29-42.
- DAGOGNET F. (1995). – La communication : métaphore ou métascience ? In : Delmas R. et Massit-Folléa F., dir. **Vers la société de l'information. Savoirs-Pratique-Médiations**. Paris : Apogée, p. 177-185.
- DARTOIS Cl. (1991). – Approche de la relation « information » dans un centre de documentation. **Documentaliste - Sciences de l'information**, vol. 28, n° 4-5, p. 210-213.
- DARTOIS Col. (1972). – Lecteurs, que dites-vous ? **Éducation permanente**, n° 39-40, p. 158-166.
- DEBRAY R. (1992). – **Manifestes médiologiques**. Paris : Ed. de la Différence.
- DECEUNINCK J. (1996). – Centres de ressources et formation initiale des enseignants. In : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 115-122.

- DECEUNINCK J., DELAMOTTE E. et PAYEUR A. (1994). – Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 33, p. 71-94.
- DECOBERT J. (1982). – Former des médiateurs, un enjeu régional. *In* : **Lectures et bibliothèques publiques. Actes du Colloque d'Hénin Beaumont, 20 et 21 novembre 1981**. Henin-Beaumont : ORCEP, p. 305-326.
- DELACÔTE G. (1996). – **Savoir apprendre : les nouvelles méthodes**. Paris : Odile Jacob.
- DELMAS B. (1992). – Une fonction nouvelle : genèse et développement des centres de documentation. *In* : Poulain M., **Histoire des bibliothèques françaises**, *op. cit.* p. 179-193.
- DELORS J. (1996). – **L'Éducation, un trésor est caché dedans**. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation du XXI^e siècle. Paris : La Documentation française.
- DEROUET J.-L. (1992). – **École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1998a). – **L'école et ses murs**. Paris : Métailié.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1998b). – Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. *In* : L'éducation, l'État et le local. **Éducation et sociétés**, n° 1, p. 73-90.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1996). – Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique. **Revue française de pédagogie**, n° 115, p. 99-120.
- DEROUET-BESSON M.-C. (1983). – A propos d'un travail bibliographique critique sur l'espace scolaire : apports et difficultés d'usage des banques de données internationales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 25-32.
- DESVE C. (1993). – **Guide bibliographique des didactiques. Des ressources pour les formateurs et les enseignants**. Paris : INRP (Coll. Ressources et communication).
- DEVELAY M. (1992). – **De l'apprentissage à l'enseignement**. Paris : ESF.
- DI LORENZO G. (1991). – **Questions de savoir. Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs**. Paris : ESF.
- DOC RESEAU LILLE (1990). – **Documentalistes animateurs relais**. Lille : CRDP.
- DOMINICE P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris : L'Harmattan.
- DONNAT O. et COGNEAU D. (1997). – **Pratiques culturelles des Français**. Paris : La Documentation française ; La Découverte (1990). – **Pratiques culturelles des Français 1973-1989**. Paris : La Découverte.
- DONNAY J. et ROMAINVILLE M., eds (1996). – **Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?** Bruxelles : De Boeck.
- DORNEL J. (1989). – **Lectures d'un animateur ; leurs usages. Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 59-66.
- DROLET G. et PARADIS G. (1987). – Le comportement des professeurs de sciences sociales en matière de recherche de l'information. **Documentaliste, Sciences de l'information**, n° 2, vol. 4, p. 54-64.
- DUARTE C. (1996). – **Étude des pratiques informatives des usagers des centres de documentation et d'information : le cas des collégiens**. Mémoire de DEA : Université Paris X – Nanterre : sciences de l'information et de la communication.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : Armand Colin (Collection U Sociologie).
- DUBET F. (1994). – L'étudiant en université de masse. **Revue française de sociologie**, XXXV-4, p. 511-532.
- DUMAS A., CARRE A. et WEIL-BARAIS A. (1998). – **Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique**. Paris : Peter Lang (Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)
- DUMAZEDIER J. (1998). – Education permanente. *In* : Champy P. et Etévé C. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 369-374.
- DUMAZEDIER J. (1996a). – Autoformation et médiation éducative. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 21-42.
- DUMAZEDIER J. (1996b). – Socio-pédagogie de l'aide à l'autoformation. PEI et entraînement mental. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 177-193.
- DUMAZEDIER J. (1995). – Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. **Éducation permanente**, n° 122, p. 243-247.
- DUMAZEDIER J. (1993). – **Pour une sociologie de l'autoformation permanente**. Lyon : Se former +, n° 32.
- DUMAZEDIER J. (1988). – **Révolution culturelle du temps libre (1968-1988)**. Paris : Méridiens-Klincksieck (Sociétés).
- DUMAZEDIER J. (1985). – Formation permanente et autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 9-24.
- DUMAZEDIER J. (1980). – Vers une sociopédagogie de l'autoformation des jeunes. **Amis de Sèvres**, janvier, n° spécial, p. 5-24.
- DUMAZEDIER J. (1978). – La société éducative et ses incertitudes. **Éducation permanente**, n° 44, p. 3-14.
- DUMAZEDIER J. *et al.* (1993). – Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 5-45.
- DUMAZEDIER J. et DONFUT E., dir. (1994). – **La leçon de Condorcet**. Paris : L'Harmattan.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1984). – Français analphabètes ou illettrés ? **Revue française de pédagogie**, n° 69, octobre-novembre-décembre, p. 13-20.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1979). – L'autoformation et la lecture documentaire. *Analyse de*

- contenu et utilisation des documents. **Inter-CDI**, mars-avril, n° 38, p. 23-24 et p. 39-41.
- DUMAZEDIER J. et GISORS H. de (1973). – Éducation et autoformation par le livre. **Éducation permanente**, n° 20, septembre-octobre, p. 17-52.
- DUMAZEDIER J., GISORS H., de GUINCHAT C. et ROMER M. (1980). – **Sociopédagogie de l'autoformation : de l'usage des encyclopédies et des dictionnaires**. Paris : ADRAC (ADRAC ; 39).
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1966). – **La lecture publique en France**. Paris : Syndicat des éditeurs et libraires.
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1962a). – Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre. **Bibliographie de la France**, Chronique, n° 24, p. 1-100.
- DUMAZEDIER J. et HASSENFORDER J. (1962b). – Sociologie de l'éducation et sociologie de la lecture. **Courrier de la recherche pédagogique**, n° 15, p. 33-41.
- DUMAZEDIER J. et SAMUEL N. (1976). – **Société éducative et pouvoir culturel**. Paris : Le Seuil (Le Loisir et la ville. II).
- DUMAZEDIER J. et RIPERT A. (1966). – **Loisir et culture**. Paris : Le Seuil (Le loisir et la ville. I).
- DUPONT P. et OSSANDON M. (1994). – **La pédagogie universitaire**. Paris : PUF (QSJ).
- DUTERCQ Y. (1991). – Thé ou café ? Ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement. **Revue française de pédagogie**, n° 95, p. 81-97.
- DUQUESNOY S. (1997). – « Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques ». In : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, op. cit. p. 73-88.
- DUQUESNOY S. (1995). – Faire du neuf avec du vieux. Identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 35, p.101-112.
- ECHEVERRIA P.U. (1989). – Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 16, p. 85-96.
- ECO U. (1985). – **Lector in fabula. La coopération interprétative**. Paris : Grasset.
- EISENBERG M.-B. et BROWN M.-K. (1992). – Current themes regarding library and information skills instruction : research supporting and research lacking. **School Library Media Quaterly**, vol. 20, n° 2, winter.
- EISENBERG M.-B. et BERKOWITZ R.-E. (1990). – **Information problem solving : the big six skills approach to library and information skills instructions**. Norwood, NJ : Ablex Publishing.
- ELIAS N. (1977). – **La civilisation des mœurs**. Paris : Calmann-Lévy (Hachette Pluriel). Presses Pocket, 1989.
- ERIKSEN TERZIAN A. (1998). – **Vidéo et pédagogie interculturelle**. Paris : Economica Anthropos.
- ERLICH V. (1998). – **Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation**. Paris : A. Colin (« Références » Sociologie).
- ESCARPIT R., ROBINE N. et GUILLEMOT A. (1966). – **Le livre et le conscrit : une enquête du Centre de sociologie des faits littéraires ; enquête de Nicole Robine**. Paris : Cercle de la Librairie.
- ESTABLET R. et FELOUZIS G. (1992). – **Livre et télévision : concurrence ou interaction ?** Paris : PUF.
- ESTIVALS R. dir. et al. (1993). – **Les sciences de l'écrit : encyclopédie internationale de la bibliologie**. Paris : Unesco ; Retz.
- ESTELLA GARCIA A. et RIVALLAIN N. (1994). – **Travailler au CDI en histoire géographie**. Paris : Hachette éducation (Pédagogies pour demain ; centres de ressources).
- ÉTÉVÉ C. (1999a). – Apprentissages et médiation documentaire. **Argos**, n° 23, p. 40-42.
- ÉTÉVÉ C. (1999b). – Les lectures des enseignants : auto et co-formation. In : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 51-53.
- ÉTÉVÉ C. (1998a). – « Centre de documentation et d'information ». In : Champy P. et Etévé C., dir., op. cit., p.165-169.
- ÉTÉVÉ C. (1998b). – **La culture professionnelle des enseignants, entre théorie et pratique. Communication au Colloque Réseau Education Formation, Toulouse, 28 octobre 1998**. Résumé des communications, p. 125-126.
- ÉTÉVÉ C. (1998c). – **Ressources documentaires, médiations éducatives et construction des savoirs**. In : Biennale de l'éducation et de la formation, Paris : 18 avril 1998.
- ÉTÉVÉ C. (1997a). – Métier d'élève, métier d'étudiant, ressources documentaires. In : Foucher, R. et al. **Symposium international de l'autoformation. Montréal, 15-17 Septembre 1997**. Actes à paraître.
- ÉTÉVÉ C. (1997b). – Petite fabrique de thèse au CDR avec Jean Hassenforder, l'anti mandarin. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 111-128.
- ÉTÉVÉ C. (1997c). – « Sources et ressources ». In : Documentation et formation. **Spirale**, n° 19, p. 61-71.
- ÉTÉVÉ C. (1996). – Les cultures professionnelles des enseignants. In : Colloque « **L'image publique des enseignants** ». Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C. (1995a). – Formation des sujets ou sujets en formation ? In : Autoformations. **Educations**, n° 2, p. 26-29.
- ÉTÉVÉ C. (1995b). – Quelle politique de communication pour la recherche ? In : Savoirs professionnels, savoirs d'action. **Étapes de la recherche**, n° 35, p. 4-5.
- ÉTÉVÉ C. (1995c). – « Un gisement encore sous exploité ». In : La documentation un outil pour toute une équipe. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, mars-avril, p. 20-21.
- ÉTÉVÉ C. (1994). – **Les centres de ressources en éducation en France. Description et évolution sur 30 ans**. 29 p. Traduit en portugais.

- ÉTÉVÉ C. (1993a). – **L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et de collèges.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ss. la dir. de Jean Hasenforder : Université Paris X – Nanterre.
- ÉTÉVÉ C. (1993b). – **Le CDI : d'où vient-il ? où va-t-il ? De l'innovation au système d'information à vocation pédagogique.** Rencontres nationales de la lecture-écriture. Paris : La Villette 29-31 janvier 1993, 7 p.
- ÉTÉVÉ C. (1984). – Une problématique pour les CDI : l'autoformation. *Inter-CDI*, n° 81, p. 9-12.
- ÉTÉVÉ C., DESVE C. et FESTA G. (1999). – **Regards croisés des enseignants du supérieur et des bibliothécaires sur le travail personnel des étudiants.** Paris : INRP (à paraître).
- ÉTÉVÉ C. et GAMBART C. (1992). – **Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation.** Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1990). – **Pour une « bibliothèque idéale » des enseignants. Chemins de lecture à l'usage des professeurs de collèges et lycées.** Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1988). – Les enseignants leaders d'opinion, une minorité cachée ? *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, p. 129-131.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et LAMBERT-CHESNOT O. (1986). – Le rôle du collège dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent. *Inter-CDI*, n° 90, p. 15-24.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J. et VEYSSET Y. (1994). – Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, p. 95-109.
- ÉTÉVÉ C. et LAMBERT-CHESNOT O. (1989). – Les collégiens et leurs lectures. Une enquête de l'INRP. *Écoles des Lettres*, n° 11.
- ÉTÉVÉ C., MAURY Y. et al. (1999). – **Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation.** Paris : INRP à paraître.
- ÉTÉVÉ C. et VASSEUR A. (1992). – Les lecteurs des Cahiers pédagogiques : une minorité active. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 26, p. 95-118.
- ÉTÉVÉ C. et WYTTEMAN J.P. (1980). – **L'autodocumentation dans le Nord-Pas-de-Calais. Résultats de l'enquête académique. 1978-1979.** Lille : CRDP.
- ETZIONI A. (1969). – **The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers.** New York : The Free Press.
- FADBEN (1997a). – Compétences en information et documentation. Référentiel. **MEDIADOC**.
- FADBEN (1997b). – Spécial apprentissages. **MEDIADOC**, juin.
- FADBEN (1996). – **MEDIADOC**. Spécial métier 3, mai.
- FADBEN (1995). – **MEDIADOC**. Spécial métier 2, décembre.
- FADBEN (1995). – **MEDIADOC**. Spécial métier 1, juin.
- FADBEN (1991). – **Quel profil professionnel pour les documentalistes de CDI des établissements du second degré.** Séminaire du 9-10 novembre 1991 (MEDIADOC dossiers).
- FAVE-BONNET M.-F. (1993). – **Les enseignants-chercheurs physiciens.** Paris : INRP.
- FAYET-SCRIBE S. (1997). – Histoire de l'accès à l'information : repères. **Solaris, Science de l'information.** Le savoir et ses outils d'accès à l'information, n° 4, 26 p.
- FERRERO M., dir. (1988). – **L'éducation et ses réseaux. Actes du colloque Paris, les 20-21 octobre 1986.** Paris : INRP.
- FERRY F. et POUPELIN M. (1996). – A l'école du village planétaire. La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 4, p. 9-22.
- FEYLER F. (1996). – **L'analyse documentaire, résumer, indexer : techniques, outils, pratiques.** Paris : CRDP.
- FIJALKOW E. (1992). – Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 98, p. 41-56.
- FONDIN H. (1996). – Le professeur-documentaliste dans l'institution française : contribution pour un nouveau rôle. **Administration et éducation**, n° 4, p. 23-41.
- FONDIN H. (1992). – **Rechercher et traiter l'information.** Paris : Hachette éducation.
- FOUCAMBERT J. (1992). – **Actes de lecture**, n° 40.
- FOUCAMBERT J. et al. (1983). – **Actes de lecture**, n° 4-5.
- FOUCAMBERT J. (1982). – **Lire, c'est vraiment simple.** Paris : OCDL.
- FOSSE-POLIAK C. (1986). – **Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaire.** Paris : Centre de sociologie urbaine.
- FORQUIN J.-C., dir. (1999 à paraître). – **Sociologie de l'éducation : nouvelles approches, nouveaux objets. Second recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie (1991-1998).** Paris : INRP.
- FORQUIN J.-C. (1997a). – Les « Notes de synthèse » de la Revue française de pédagogie au coeur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 131-136.
- FORQUIN J.-C. (1997b). – La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle. In : Forquin J.-C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes.** Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie), p. 9-88.
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN J.-C. (1994). – L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne depuis les années 50 : de l'assimilationnisme au multiculturalisme. In : **École et lien social. Cultures, intégration et citoyenneté. Bilan des recherches.** Rapport de recherche réalisé pour le programme Ville-Banlieue-Lien social du PIR.

Ville-CNRS par E. Bautier et collab., Université Paris VIII, p. 44-65.

- FORQUIN J.-C. (1993). – Présentation. *In* : Hassenforder, J., dir. **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan. (Formation et éducation ; Références), p. 13-17.
- FORQUIN J.-C. (1991). – « **L'Open University** », une institution universitaire originale. Paris : INRP document dactylographié.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael (Pédagogies en développement ; Problématiques et recherches).
- FORQUIN J.-C. (1988). – L'information sur la recherche en éducation en Grande-Bretagne : problèmes et pratiques documentaires. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, p. 71-76.
- FORQUIN J.-C. (1979). – Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente d'après un ensemble de publications de l'UNESCO. **Humanisme et entreprise**, n° 116, juin, p. 17-35.
- FORQUIN J.-C. et LEFORT G. (1983). – Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation des banques de données bibliographiques. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 33-37.
- FOURNIER C. et GIRAUDEAU F. (1980). – **Doc, doc, doc, entrez. Guide de la recherche documentaire**. Paris : Hachette.
- FRAISSE E. et al. dir. (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF (Politique aujourd'hui).
- FRANCES J. et VIRY C. (1998). – Oulet et La Fontaine : Les utopistes de la CDU. **Inter-CDI**, n° 151, p. 67-73.
- FRESNAY M., NOEL B., PARMENTIER P. et ROMAINVILLE M. (1998). – **L'étudiant apprenant**. Bruxelles : De Boeck.
- FRIJHOFF W., dir. (1996). – Autodidaxies. XV-XX^e siècles **Histoire de l'éducation**, n° spécial.
- FRYDMAN M. et JAMBE R. (1978). – **S'informer pour se former**. Bruxelles ; Paris : Labor.
- GAGNE G. et al. (1995). – **Recherches en didactique et acquisition du Français langue maternelle. Mise à jour 4. 1995**. Paris : INRP ; PPMF.
- GAILLOT P. et GAILLOT R. (1995). – 1^{re} éd. 1987. **Le CDI : une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?** Orléans ; Tours : CDDP ; INRP (Livre bleu).
- GAILLOT P., GAILLOT R. et al. (1993). – **Et si on travaillait avec notre documentaliste ?** Tours : CDDP.
- GALLAND O. et OBERTI (1996). – **Les étudiants**. Paris : La Découverte (Repères ; 195).
- GAMBART C. (1996). – **Approche de l'autoformation, identité professionnelle des enseignants**. Paris : INRP (np)
- GAMBART C. (1992). – La culture pédagogique des enseignants et l'autodocumentation. *In* : **Continuités et ruptures, recherches et innovations dans l'éducation et la formation**. Biennale de l'éducation et de la formation, 27-30 avril 1992, Paris, UNESCO. Paris : Aprief., p. 103-106.
- GAMBART C. (1991a). – Les enseignants face aux médias. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 24, p. 95-112.
- GAMBART C. (1991 b). – L'information pédagogique des enseignants : un rôle potentiel pour les documentalistes. **Inter-CDI**, juillet-août, n° 112, p. 53-55.
- GAMBART C. (1990). – L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collègues. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 20, p. 101-113.
- GAMBART C. (1988). – **Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges** : Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : ss la dir. de R. Lallez : université de Paris VIII.
- GEAY B. (1995). – Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école. **Revue française de pédagogie**, n° 113, p. 59-68.
- GEORGE J. (1999). – Vieille comme le monde. *In* : Qui a peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 13-15.
- GENETTE G. (1987). – **Seuils**. Paris : Seuil.
- GESTIN D. (1998). – **Scènes de lecture. Le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIX^e Siècle**. Rennes : PUR (Didact. Français).
- GILIS D. (1994). – **La recherche sur l'éducation mathématique et la documentation scientifique**. Thèse de doctorat : Université de Paris V-R. Descartes. Ss la dir. de Gérard Vergnaud. 2 vol.
- GILIS D. (1992). – Transfert des acquis de la recherche en éducation mathématique et banque de données videotex. *In* : **Continuités et ruptures**. Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications, *op. cit.*, p. 90-91.
- GIORDAN A., MARTINAND J.-L. et RAICHVARG D., ed. (1998). – **Formation à la médiation et à l'enseignement. Enjeux, pratiques, acteurs. Actes des XX^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles**. Centre Jean Franco-Chamonix 23-27 mars 1998. Paris : Dires.
- GIROD R. (1999). – Que reste-t-il de nos connaissances. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril p. 18-21.
- GIROD R. (1986). – Grand public et savoir scientifique : le mur. **Revue française de pédagogie**, n° 76, p. 49-56.
- GISORS H. de (1985). – Apprendre à s'autoformer à l'école. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 187-197.
- GLASMAN D. et al. (1991). – Soutien scolaire hors école. **Revue française de pédagogie**, n° 95, p. 31-45.
- GLEYZE A. (1992). – Les années de crise des bibliothèques universitaires. *In* : Poulain M. **Histoire des bibliothèques, XX^e siècle**, *op. cit.*, p. 673-681.
- GLIKMAN V. (1995). – Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une non politique 1964-1985. **Revue française de pédagogie**, n° 110, p. 63-74.
- GLIKMAN V. et BARON G.L. (1991). – Médias, multimédias, technologies et formation à distance. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 24, p. 63-93.

- GOASGUEN J. (1992). – Éducation et bibliothèques. Quelles réponses ? *Bulletin d'informations de l'association des bibliothécaires français*, n° 156, p. 27-32.
- GOFFARD M. (1998). – *Les activités de documentation en physique-chimie*. Paris : Colin.
- GOFFARD S. et LORRANT-JOLLY A. (1995). – *Les adolescents et la lecture. Actes de l'université d'été d'Evian. Octobre 1994*. Créteil : CRDP.
- GOODY J. (1979). – *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Ed. de Minuit.
- GOURBIN G. (1998). – Une nouvelle profession : cyber-documentaliste. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol. 35, n° 3, p. 175-178.
- GREGOIRE R., BRACEWELL R. et LAFERRIERE T. (1996). – *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Revue documentaire*. 34 p. 1^{er} Août 1996.
- GROUPE ADHOC (1980). – *Je cherche, je trouve, je classe*. Paris : Magnard.
- GROUPE de RECHERCHE IUFM Nord-Pas-de-Calais (1995). – *S'informer, se documenter dans l' IUFM Nord-Pas-de-Calais : les pratiques actuelles des stagiaires en formation 1992-1994*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- GUGLIELMI J. (1989). – Initiation à la recherche en sciences de l'éducation par l'utilisation des ressources documentaires : le compte rendu d'une pratique. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 17, p. 113-123.
- GROSBOIS M., RICCO G. et SIROTA R. (1992). – *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Étude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris : ADAPT.
- HABERMAS J. (1987). – 1^{re} éd. 1981. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.
- HAEUW F., THIERY L. et REHOUMA D. (1996). – « Centre de ressources et tutorat : le cas des centres universitaires de ressources éducatives ». *In* : Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Universités des Sciences et Technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. *Cahiers d'études du CUEEP*, mai, n° 32-33, p. 63-67.
- HASSENFORDER J. (1996a). – « Les enseignants et l'information ». *In* : Husti, A., coord. *Changements dans le monde de l'éducation*. Paris : Nathan-pédagogie, p. 45-61.
- HASSENFORDER J. (1996b). – BCD et CDI. La genèse. *Inter-CDI*, n° 140, mars-avril, p. 59-61 et mai-juin, n° 141, p. 54-55.
- HASSENFORDER J. dir. (1993). – *Lecteurs et lectures en éducation. Recueil des « Itinéraires de chercheurs »*. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation).
- HASSENFORDER J. dir. (1992 a). – *Chercheurs en éducation*. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation).
- HASSENFORDER J. dir. (1992b). – *Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- HASSENFORDER J. (1988a). – La bibliothèque et ses valeurs. *Médiathèques publiques*, 4^e trimestre, n° 71-72, p. 49-51.
- HASSENFORDER J. (1988b). – La communication documentaire, dimensions internationales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, p. 67-70.
- HASSENFORDER J. (1984). – Rétrospective : le développement des bibliothèques et des centres documentaires dans l'enseignement français depuis 1945. *Inter-CDI*, nov.-déc., n° 72, p. 5-7.
- HASSENFORDER J. (1983a). – La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Brises*, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER J. (1983b). – La diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, p. 9-18.
- HASSENFORDER J. (1983c). – Recherche en éducation et information des enseignants. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 1, p. 7-12.
- HASSENFORDER J. (1982). – *Étude de la diffusion de la Revue française de pédagogie*. Paris : INRP. np.
- HASSENFORDER J. (1980a). – « Éducation et communication » *In* : *FADBEN, Actes du colloque national Document et communication*. Rouen : FADBEN.
- HASSENFORDER J. (1980b). – Pour une pédagogie de la communication documentaire dans l'enseignement supérieur. L'expérience des collèges-bibliothèques. *Éducation et Développement*, n° 141, p. 41-45.
- HASSENFORDER J. (1978). – *Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement. In* : Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation, 14-16 mars 1978. Paris : INRP, p. 23-29.
- HASSENFORDER J. (1972a). – La bibliothèque institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*.
- HASSENFORDER J. (1972 b). – *L'innovation dans l'enseignement. Un avenir qui se construit sous nos yeux*. Paris : Casterman.
- HASSENFORDER J. (1969). – La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré. *Recherches pédagogiques*, n° 37.
- HASSENFORDER J. (1967). – *Développement comparé des bibliothèques en France en Grande Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX^e siècle (1850-1954)*. Paris : Cercle de la Librairie.
- HASSENFORDER J. (1966). – Le team teaching. *Éducation nationale*, 20 octobre, n° 801, p. 20-21.
- HASSENFORDER J. (1963). – *Développement culturel et éducation permanente*. Paris : CES PC.
- HASSENFORDER J. et CHESNOT O. (1978). – *La BCD à l'école élémentaire : éléments d'évaluation*. Paris : Cercle de la librairie.
- HASSENFORDER J. et CHESNOT O. (1976). – *Les enfants et la lecture, enquête auprès des élèves de CM1 et CM2*. Paris : INRP.
- HASSENFORDER J., dir. et ETEVE C., dir. (1998). – *Les sciences de l'éducation à travers les livres*.

- Répertoire des livres analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie, 1967-1995.** Paris : INRP ; L'Harmattan (Éducation et formation ; Références).
- HASSENFORDER J. et LAMBERT O. (1980). – Les expériences de l'ADACES : essai d'évaluation. **Médiathèques publiques**, n° 56, octobre-décembre, p. 17-27.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1977). – **Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et éducation.** Paris : Cahiers de l'Enfance.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1976). – Pédagogie et documentation : orientations de recherche. **Éducation et développement**, n° 107, p. 2-6.
- HASSENFORDER J. et LEFORT G. (1972). – Livres, documents et pédagogie. **Éducation et développement**, n° 80, rééd. en 1998. In : Raillon L. et Hassenforder J. **Une revue en perspective « Éducation et développement ».** Paris : INRP ; L'Harmattan (Coll. *Éducation et formation ; série références*), p. 172-180.
- HEBRARD J. (1985). – Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In : Chartier R. **Pratiques de la lecture**, *op.cit.*, p. 23-60.
- HEDOUX J. (1985). – Culture populaire et autoformation en pays minier. **Éducation permanente**, n° 78-79, juin, p. 169-186.
- HEDOUX J. et FALIU A. (1997). – **Professeurs médiateurs en lycées professionnels dans l'académie de Lille, 1994-1996.** Lille, Tome I et II.
- HENRI F. (1996). – L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. **Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, p. 43-63.
- HENRI F. et KAYE A. (1985). – **Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance.** Québec : Presses de l'université du Québec-Télé université.
- HENRI-MACAIGNE D. (1997). – **Apprendre avec BCDI : de la découverte d'un logiciel documentaire à sa maîtrise.** Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais.
- HERING J.E. (1986). – Future trends in the education and training of school librarians. **Library review**, vol. 35, p. 176-179.
- HERRO S. (page consultée le 18 février 1998). – **Critical thinking and library instruction in academic libraries.** 5 p. (en ligne). Adresse URL : <http://www.lib.mankato.msus.edu/staff/herro/ctli.html>
- HEURE JOYEUSE (L') (1994). – **70 ans de jeunesse.** Paris : L'Heure Joyeuse.
- HOGGART R. (1970). – **Newport street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises.** Paris : Editions de Minuit.
- HORELLOU-LAFARGE C. et SEGRE M. (1996). – **Sociologie de la lecture en France.** Bilan des recherches. Paris : Laboratoire de recherche et d'étude en sciences sociales. CNRS-Cachan.
- HOUNSELL D. and MARTIN E. (1983). – **Developing information skills in secondary schools.** London : British Library (Library and information research report ; 09).
- HUBERMAN M. (1987). – Comment les enseignants utilisent l'information et l'expertise externe dans leur travail quotidien. In : Ducros P. et Finkelstein D. **L'école face au changement. Innover ! Pourquoi ? Comment ?** Grenoble : CRDP, p. 13-97.
- HUBERMAN M. (1987b). – Steps toward an integrated model of research utilization. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, vol. 8, n° 4, p. 586-611.
- HUBERMAN M. (1986). – Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. **Revue française de pédagogie**, avril-mai-juin n° 75, p. 5-15.
- HUBERMAN M. (1984). – Vers une biographie éducative de l'enseignant. **Éducation permanente**, n° 72-73, p. 183-198.
- HUBERMAN M. (1983a). – Recipes for busy kitchens : a situational analysis of routine knowledge use in schools. **Knowledge : creation, diffusion, utilization**, juin, vol. 4, n° 4, p. 478-510.
- HUBERMAN M. (1983 b). – Répertoires, recettes et vie de la classe. Comment les enseignants utilisent l'information. **Éducation et recherche**, n° 2, p. 157-177.
- HUBERMAN M. (1982). – L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. **Éducation et recherche**, n° 2, p. 136-153.
- HUBERMAN M. et GATHER-THURLER M. (1991). – **De la recherche à la pratique.** Berne : Peter Lang. + mode d'emploi : éléments de base.
- HUGUET F. et HAVELANGE I., coll. (1997). – **Les livres pour l'enfance et la jeunesse de Gutenberg à Guizot.** Paris : INRP ; Klincksieck.
- HUMBERT M.A. et LEBIGOT Y. (1986). – **Super doc, le petit documentaliste.** Paris : Technique et vulgarisation.
- ILLICH I. (1990). – **Lecture lettrée, lecture vulgaire : l'écrit et la pensée.** Lyon : Voies livres, n° 43.
- ILLICH I. (1971). – **Une société sans école.** Paris : Le Seuil.
- INIZAN J.-F. (1990). – Lire et écrire pour comprendre son action. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 43-51.
- IRVING A. (1985). – **Study and information skills across curriculum.** London : Heinemann educational books.
- IRVING A. (1983). – **Educating information users in schools.** London : British Library (British Library research Review ; n° 4).
- IRVING A. (1981). – **Instructions materials for developing information concept and information handling skills in school children : an international study.** Paris : Unesco (PGI-81/WS/32).
- ISAMBERT-JAMATI V., GROSPIRON M.-F. et LANGOUËT G. (1984). – Sociologie des pratiques contemporaines d'enseignement du français. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, 97 p.
- JACOBI D. (1984). – **Recherches sociolinguistiques et interdiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques.** Thèse d'État : Université de Franche Comté.
- JACOBI D., SCHIELE B. et CYR M.-F. (1990). – La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. **Revue française de pédagogie**, n° 91, p. 81-111.

- JACQUINOT G. (1998). – « Interactivité » *In* : Champy P. ; Étévé C., **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op cit.*, p. 579-581.
- JACQUINOT G. (1993). – Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. **Revue française de pédagogie**, n° 102, p. 55-68.
- JEANNERET Y. (1999). – Les technologies de la pensée restent à penser. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril, p. 22-25.
- JEANNERET Y. (1994). – **Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation**. Paris : PUF.
- JOBERT G. dir. (1985). – L'autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79.
- (1995). – L'autoformation en chantiers. **Éducation permanente**, n° 122.
- JOLLY C. et RENOULT D. (1988). – Le public des BU de lettres et sciences humaines dans la région parisienne : une première approche. **Le Débat**, n° 51, septembre-octobre.
- JOUSSE A. (1974). – **L'anthropologie du geste**. Paris : Gallimard (Notes ouvertes).
- KUHLTHAU C.C. (1994). – **Teaching the library research process**. Metuchen, N.J. : The Scarecrow Press.
- KUHLTHAU C.C. (1993). – **Seeking meaning : a process approach to library and information services**. Norwood : Ablex publication corporation.
- KUHLTHAU C.C. (1991). – Inside the search process : information seeking from the user's perspective. **Journal of the American Society for Information Science**, vol. 42, n° 5, p. 361-371.
- KLETZ F. (1992). – Les étudiants, le livre et la lecture. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 7, p. 5-57.
- KNOWLES M. (1990). – **L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation**. Paris : Editions d'organisation.
- LAGARDE F. (1973). – Les SDI face au Travail indépendant : une évolution nécessaire ? **Amis de Sèvres**, n° 3, p. 37-56.
- LAHIRE B. (1998). – **L'homme pluriel. Les ressorts de l'action**. Paris : Nathan (Études et recherches).
- LAHIRE B. *et al.* (1995). **Les manières d'étudier**. Paris : La Documentation française.
- LAHIRE B. (1993a). – Lectures populaires : les modes populaires d'appropriation des textes. **Revue française de pédagogie**, n° 104, juillet-août-septembre, p. 17-26.
- LAHIRE B. (1993b). – **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire**. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAMBERT-CHESNOT O. (1992). – Naissance des BCD. *In* : Poulain, M. **Histoire des bibliothèques françaises**, *op. cit.*, p. 664-671.
- LAMBERT-CHESNOT O. (1979). – **Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires**. Thèse de 3^e cycle : Université de Paris XIII.
- LANDESMANN-MIKLOS M. (1997). – **Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'université nationale autonome de Mexico** (UNAM). Thèse de doctorat : Ss la dir. de J.C Filloux et P. Durning : Lettres et sciences humaines : option sciences de l'éducation : Université de Paris X-Nanterre. 2 vol.
- LAOT F. (1999). – **La formation des adultes : histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy**. Paris : L'Harmattan (Savoir et formation).
- LATOUB B. (1995). – **Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue**. Paris : INRA éditions (Sciences en questions).
- LATOUB B. (1993). – **Petite leçon de sociologie des sciences**. Paris : Le Seuil.
- LATOUB B. et WOOLGAR S. (1987). – **La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques**. Paris : La Découverte (Sciences et société).
- LEBLOND F. (1994). – **Les nouveaux documentalistes**. Paris : Ellipses.
- LE COADIC Y.F. (1997). – **Usages et usagers de l'information**. Paris : Nathan-Université.
- (1994). – **La science de l'information**. Paris : PUF. (QSJ ; 2873).
- LEENHARDT J., JOZSA P. et BURGOS M. (1982). – **Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture**. Paris : Le Sycomore.
- LEFORT G. (1998). – « Documentation » *In* : Champy P. et Étévé C., dir., **Dictionnaire encyclopédique**, *op.cit.*, p. 291-295.
- LEFORT G. (1997). – **Documentation et innovation. Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 51-54.
- LEFORT G. (1990). – **Savoir se documenter**. Paris : Éditions d'Organisation.
- LEFORT G. (1984). – Une formation documentaire intégrée. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 39-44.
- LEFORT G. (1983). – Enseignants et banques de données. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 1, p. 13-20.
- LEGENDRE P. (1992). – **Leçons VI. Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des États**. Paris : Fayard.
- LE GOUELLEC-DECROP M.-A. (1999). – Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. **Revue française de pédagogie**, avril-mai-juin, n° 127, p 85-97.
- LE GOUELLEC-DECROP M.-A. (1997). – **Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité**. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : Université de Nantes.
- LEGRAND L. (1983). – **Pour un collège démocratique**. Paris : La Documentation française.
- LEMEUR G. (1998). – **Les nouveaux autodidactes. Néoa autodidaxie et formation**. Paris ; Ste Foy : Chronique sociale ; Presses de l'Université de Laval.
- LEMEUR Y. (1997). – **Recherche documentaire et autoformation à l'école**. **Argos**, n° 17, p. 9-11.

- LENGRAND P. (1970). – **Introduction à l'éducation permanente**. Paris : Unesco.
- LERAY C. et LECABEC E. (1998). – **Études dirigées et aides à l'autoformation**. Rennes : CRDP. (Actes et rapports pour l'éducation).
- LESELBAUM N. (1982a). – **Autonomie et autoévaluation**. Paris : Economica.
- LESELBAUM N. (1982 b). – Premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 59, p. 9-23.
- LESELBAUM N., BONNE-DULIBINE L. et GROSJEAN L. (1993). – **Travail autonome et travail personnel de l'élève. Étude de leur diffusion dans le système éducatif**. Paris : INRP.
- LEROY-GOURHAN A. (1988). – **Le geste et la parole. Tome 2 : la mémoire et les rythmes**. Paris : Albin Michel.
- LETEINTURIER C. (1996). – **L'identité professionnelle des documentalistes. Le cas des médias**. Paris : ADBS éditions.
- LEVY P. (1997). – **L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace**. Paris : La Découverte.
- LEVY P. (1993). – **Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique**. Paris : Le Seuil.
- LICK R. (1988). – **La juste communication**. Paris : La Documentation française (Commission des communautés européennes. Programme FAST).
- LINARD M. (1996). – 2^e éd. rev. et augm. **Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies**. Paris : L'Harmattan (1^{re} éd. 1991, Éditions universitaires).
- LOCK C. (1998). – Discours de la méthode documentaire. *Argos*, n° 22, p. 14-18.
- LOISON-GOT G. (1996). – **La médiation documentaire**. Mémoire de DEA : sciences de l'information et de la communication : Université Charles de Gaulle-Lille III. Ss la dir. de Gérard Losfeld.
- LOSFELD G. (1992). – Bibliothèque et éducation ; outils et savoir faire. *Bulletin de l'Association des bibliothécaires Français*, n° 156, p. 21-26.
- Mac KENZYE D.-F. (1991). – **La bibliographie et la sociologie des textes**. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- MAJALUT J., dir. (1960). – **L'encyclopédie pratique de l'éducation en France**. Paris : IPN.
- MALET R. (1998). – **L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant**. Paris : L'Harmattan (Histoire de vie et formation).
- MANGUEL A. (1998). – **Une histoire de la lecture**. Paris : Actes Sud.
- MARCOIN F. (1993). – Quelques paradoxes sur la lecture des étudiants. *In* : Fraisse E. **Les étudiants et la lecture**, *op. cit.*, p. 101-112.
- MARGAIRAZ D. (1989). – Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. *In* : INRP : **Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, géographie, sciences économiques et sociales**. Paris : INRP.
- MARTINAND J.-L. (1998). – Modélisation, résolution de problèmes et médiation. *In* : Dumas Carré et Weil-Barais, *op. cit.*, p. 271-277.
- MARTINAND J.-L. (1992). – Enjeux et ressources de l'éducation scientifique : introduction au thème. **XIV^e Actes des journées sur l'information et l'éducation scientifiques**.
- MARTINAND J.-L. (1989). – Les manuels de science, contradiction et fonction. *In* : Giordan A. et Martinand J.-L., eds. **XI^e Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique Les aides didactiques**. Paris : F de didactique, Université de Paris 7, p. 47-52.
- MARTINAND J.-L. (1984). – L'utilisation de la documentation dans l'enseignement scientifique. *In* : Giordan A. et Martinand J.-L. **Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique**. Nice : Z'ditions.
- MARQUIS L. (1992). – **Apprendre à s'informer**. Montreuil : Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (Clé en main).
- MASSIT-FOLLEA F. (1995). – Les sciences de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur en France. *In* : Delmas, R. et Massit-Folléa, F. *dir. Vers la société de l'information.*, *op. cit.*, p. 25-32.
- MATEO P. (1992). – Évaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n° 99, p. 37-48.
- MAUGER G., POLIAK C.F. et PUDAL B. (1999). – **Histoires de lecteurs**. Paris : Nathan (Essais et recherches).
- MAUGER G. et POLIAK C.F. (1998). – Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 128, juin, p. 3-24.
- MAURY Y. (1998). – **Les pratiques pédagogiques des documentalistes de CDI dans un environnement informatisé riche**. Document non publié, 23 p.
- MAURY Y. (1996). – **Recherche documentaire informatisée : utilisation en classe de 6^e dans le cadre du CDI du Dictionnaire encyclopédique AXIS**. DEA nouvelles technologies. Paris VII.
- MEIRIEU P. (1992). – L'inavouable et/est l'essentiel. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 7-41.
- MELYANI M. (1996). – Autoformation et bricolage chez les adultes. Le cas des informaticiens ou de simples utilisateurs d'outil. *Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 32-33, p. 162-166.
- MEYRIAT J. (1993). – Un siècle de documentation. La chose et le mot. **Documentaliste-Sciences de l'information**, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.
- MICHEL J. (1997a). – **Le nouvel espace numérique de l'information-documentation. Un nouveau barycentre professionnel éducatif et documentaire**. Texte pour le séminaire Éducation nationale, « CDI virtuel », Reims, le 29 avril 1997, 8 p.
- MICHEL J. (1997b). – Les professionnels de l'information-documentation à l'heure du document nu-

- mérique et des réseaux électroniques. **Document numérique**. Vol. I, n° 2, p. 217-231.
- MICHEL J. (1995). – Nouvelle culture, nouvelles professions. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, p. 34-36.
- MICHEL J. (1992). – **La formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée**. Paris : UNESCO/PGI.
- MICHEL J. (1990). – De la créativité en documentation : autres perspectives pour la formation. **Bulletin de Bibliothèques de France**, n° 3, p. 193-201.
- MICHEL J. (1989). – Former aux heuristiques de l'information. **Documentaliste-Sciences de l'information**, vol. 26, n° 4-5, juillet-octobre, p. 174-178.
- MICHEL J. et SUTTER E. (1992). – **Pratique du management de l'information : analyse de la valeur et résolution de problèmes**. Paris : ADBS.
- MIGEON M. (1989). – **La réussite à l'école**. Paris : CNDP.
- Ministère de l'éducation nationale (1996). – **Résultats de l'enquête sur les BCD**, **BO**, n° 37 du 17 oct. 1996.
- Ministère de l'Éducation nationale (1995). – **Pour une pédagogie documentaire. Expériences de recherche documentaire**. Paris : MNE.
- Ministère de l'éducation nationale (1994). – **Le rôle pédagogique des centres de documentation et d'information des établissements d'enseignement secondaire**. Rapport de l'Inspection générale. Paris : La Documentation française.
- MIQUEL A. (1989). – **Les bibliothèques universitaires : rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports**. Paris : La Documentation française.
- Mission lecture dans l'académie de Lille (La) (1985). – Lille : CRDP.
- Mission académique pour la lecture (1987). – **Une année de Mission-lecture. Les animateurs-conseillers pour la lecture : leur action en 1985-1986**. Lille : CRDP.
- MLEKUZ G. (1990). – Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 53-86.
- MOLLARD M. (1996). – **Les CDI à l'heure du management**. Paris : ENSSIB-FADBEN.
- MOLLIER J.-Y. et SOREL P. (1999). – L'histoire de l'édition, du livre et de la lecture en France aux XIX^e et XX^e siècles. Approche bibliographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 126-127, p. 39-59.
- MOLLO S. (1983). – Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- MONTANDON-BINET C. (1997). – Les paradigmes sous-jacents à la notion de tutorat. **Savoir Éducation Formation**, n° 1, janvier-février-mars, p. 17-33.
- MONTHUS M. (1994). – **Pratique documentaire et prise de notes**. Toulouse : CRDP.
- MOULIN J.-F. (1995). – **La vidéocorrespondance scolaire : un nouveau rituel pédagogique**. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris VIII, 1995.
- MORIZIO C., SAJ M.P. et SOUCHAUD M. (1996). – **Les technologies de l'information au CDI**. Paris : Hachette éducation.
- MOTTA D. (1988). – L'accès à la documentation étrangère en EPS. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p. 80-86.
- MOYNE A. (1982). – **Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?** Paris : Fleurus.
- NEGROPONTE N. (1995). – **L'homme numérique**. Paris : Laffont.
- OTLET P. (1988). – Paul Otlet, le visionnaire de la bibliologie. Textes de Paul Otlet. **Communication et langages**, n° 78, p. 92-110.
- OSMONT B. (1992). – **Itinéraires cognitifs et structuration du lexique. Études d'interrogations de banque de données**. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Paris VIII.
- OUZOULIAS R. (1985). – Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 6, p. 77-94.
- PALAZZESCHI Y. (1998). – **Introduction à une sociologie de la formation continue. Anthologie des textes français 1944-1994**. Paris : L'Harmattan (Éducation formation ; références).
- PALLIER D. (1992a). – Bibliothèques universitaires : l'expansion ? In : Poulain M. **Histoire des bibliothèques**, *op. cit.*, p. 361-402.
- PALLIER D. (1992b). – Les bibliothèques universitaires de 1945 à 1975 : chiffres et sources statistiques. **Bulletin des bibliothèques de France**, t. 37, n° 3, p. 135-142.
- PALLIER D. (1961). – **Pauvres universitaires. Autrement**, série mutations, n° 121, p. 135-142.
- PARENT Y. (1989). – **L'histoire des bibliothèques scolaires en France : évolutions et perspectives actuelles**. Communication à la 55^e conférence de l'IFLA, Paris, 23 août 1989. 7 p.
- PARENT Y. (1984). – **Les BCD, pour quelle école, pour quelle lecture**. Paris : AFL.
- PASSERON J.-C. (1991). – « Le polymorphisme culturel de la lecture » In : Passeron J.C., dir. **Le raisonnement sociologique : l'espace non papieren de raisonnement naturel**. Paris : Nathan (Essais et Recherches).
- PASTIAUX J. et G. (1997). – **Précis de pédagogie**. Paris : Nathan (Repères pratiques).
- PASTIAUX-THIRIAT G. et BERBAIN J.-M. (1990). – Pour une interactivité entre les chercheurs et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 21, p. 116-123.
- PATTE G. (1997). – La bibliothèque pour enfants, lieu d'échanges. Un mouvement international. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 55-72.
- PATTE G. (1987). – **Laissez les lire ! Les enfants et les bibliothèques**. Paris : Éditions ouvrières.

- PERONI M. (1988). – **Histoire de lire. Lecture et parcours biographique.** Paris : BPI, Centre G. Pompidou (Études et recherches).
- PERRENOUD P. (1994). – **Métier d'élève et sens du travail scolaire.** Paris : ESF.
- PERETTI A. de (1982). – **La formation des personnels de l'éducation nationale. Rapport au ministre de l'Éducation nationale.** Paris : La Documentation française.
- PERRIAULT J. (1996). – **La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé-savoirs.** Paris : L'Harmattan (Education et formation : références).
- PERRIAULT J. (1989). – **La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer.** Paris : Flammarion.
- PERRIAULT J. (1981). – **Mémoires de l'ombre et du son.** Paris : Flammarion.
- Perspectives documentaires en éducation.** (1997). – Hommage à Jean Hassenforder, n° 42.
- PETIT E. (1980). – **Les centres de documentation et d'information, facteur de changement dans les établissements du second degré.** Thèse de 3^e cycle. Université de Lyon.
- PETITJEAN A.-M. (1986). – **Les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale et l'information pédagogique.** Paris : Centre de formation des Iden.
- PIANI J. et WEIL-BARAIS A. (1998). – Comment les parents accompagnent-ils leurs enfants dans la découverte des sciences et des techniques dans un musée ? *In* : Dumas A., Carré A. et Weil - Barais A. *op. cit.* p. 251-249.
- PINEAU G. (1997). – Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution à l'approche des histoires de vie professionnelles. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 147-158.
- PINEAU G. et LE GRAND J.-L. (1993). – **Les histoires de vie.** Paris : PUF (QSJ).
- PINEAU G. et Marie-Michèle (1983). – **Produire sa vie : autoformation et autobiographie.** Paris : Edilig ; Montréal : Albert Saint Martin.
- PINGAUD-BARREAU J.-C. (1982). – **Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture, rapport au ministre de la culture.** Paris : Dalloz.
- PIRIOT M. (1997). – **Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques.** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris V-René Descartes.
- PISSARRO S. (1982). – L'information dans l'éducation. L'éducation magazine, supplément à l'**Éducation hebdo**, n° 13, p. 21-29.
- PINE DE LISE VIEIRA N. (1997). – Les enseignants-chercheurs et l'information électronique ; l'exemple de l'université de Bordeaux. **Bulletin des bibliothèques de France**, vol. 42, n° 6.
- POIRIER B. (1993). – **Texte filmique et apprentissage de l'histoire.** Paris : INRP.
- PORTELLI P. (1996). – Médiations éducatives et aides à l'autoformation. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 29, n° 1-2, p. 5-19.
- PORTELLI P. (1995). – Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ? *In* : « L'autoformation en chantiers ». **Éducation permanente**, n° 122, p. 63-78.
- PORTELLI P. (1993). – L'autoformation en milieu éducatif. **Revue française de pédagogie**, n° 102, janvier-février-mars, p. 45-54.
- POULAIN M. (1998). – « Bibliothèques ». *In* : Champy P. et Etévé C. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, *op. cit.*, p. 123-128.
- POULAIN M. dir. (1992). – Naissance des sociologies de la lecture. *In* : **Histoire des bibliothèques françaises. XX^e siècle**, *op. cit.* p. 195-203.
- (1988). – **Pour une sociologie de la lecture. Lecteurs et lectures dans la France contemporaine.** Paris : Le Cercle de la librairie.
- POURTOIS J.-P. (1979). – **Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans.** Paris : PUF.
- PRESCOTT W. et HARDEN D. (1989). – L'utilisation des textes écrits dans les sciences de l'éducation à l'Open University. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 125-135.
- PRIVAT J.-M. (1995). – Le documentaliste, un passeur culturel. *In* : La documentation, un outil pour toute une équipe. **Cahiers pédagogiques**, n° 332-333, p. 55-56.
- PRIVAT J.-M. (1994). – **Bibliothèque et école : quelles coopérations ? Rapport d'enquête/ actes de l'université d'été de la Grande Motte.** Créteil : CRDP/FFCB.
- PRIVAT J.-M. (1993). – L'institution des lecteurs. **Pratiques**, n° 80, décembre, p. 7-34.
- PRIVAT J.M. et REUTER Y. (1991). – **Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque de Villeurbanne.** Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C. (1998). – **Des pépins dans la médiation. Communication au colloque franco-brésilien, 25-26 novembre 1998.** Paris : INRP. Actes à paraître.
- PRIVAT J.-M. et VINSON M.-C. (1996). – La fiche de lecture ou la bureaucratiation d'une technique d'animation culturelle. **Pratiques**, juin, n° 90, p. 83-94.
- PRONOVOST G., ATTIAS-DONFUT et SAMUEL N., dir. (1993). – **Temps libre et modernité. Mélanges en l'honneur de Joffre Dumazedier.** Paris : Presses de l'Université du Québec ; L' Harmattan.
- PROST A. (1983). – **Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle.** Paris : MEN.
- RABARDEL P. (1995). – **Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.** Paris : A. Colin.
- RAICHVARG D. (1993). – **Science et spectacle. Figure d'une rencontre.** Nice : Z'éditions.
- RAICHVARG D. (1991). – **Savants et ignorants : une histoire de la vulgarisation des sciences.** Paris : Seuil (Science ouverte).

- RAICHVARG D. et GIORDAN A. (1986). – Quelques conditions pour vulgariser la science à des enfants. **Revue française de pédagogie**, n° 76, p. 57-67.
- RAILLON L. et HASSENFORDER J. (1998). – Une revue en perspective « Éducation et développement ». Paris : L'Harmattan (Éducation et formation).
- RAISKY C. et CAILLOT M., eds. (1996). – Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris : De Boeck (Perspectives en éducation).
- RANCIERE J. (1987). – Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris : Fayard.
- RAYWARD W.B. (1996). – The history and historiography of information science : somme reflections. **Information Processing et Management**, vol. 32, n° 1, p. 3-17.
- REBOUL E. (1977). – Information et pédagogie. Paris : Casterman.
- REBOUL O. (1987). – Le cours ou le livre ? Propos sur l'enseignement à l'université. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 17, p. 105-111.
- RENAUT A. (1995). – Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture. Paris : Calmann-Lévy.
- RENOULT D. (1993). – L'offre des bibliothèques universitaires face à la demande des étudiants. In : Fraisse E., **Les étudiants et la lecture**, op. cit., p. 193-206.
- RESNICK L.B. (1987). – Education and learning to think. Washington : National Academy Press.
- REUTER Y. (1994). – Les interactions lecture/écriture. Actes du colloque Théophile-Crel de Lille, novembre 1993. Genève : Peter Lang.
- RICHARDOT B. (1999). – La part de soi dans la recherche et la lecture documentaire. In : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? **Cahiers pédagogiques**, n° 370, p. 34-35.
- RIGHI D. (1993). – Animer une BCD. Paris : Hachette-Education.
- RIGOT H. (1992). – Les couvertures de livre. Approches sémiologiques et sociologiques des marques éditoriales. Thèse de doctorat : École des hautes études en sciences sociales. Paris.
- ROBERT A. (1993). – Système éducatif et réformes. Paris : Nathan (Repères pédagogiques).
- ROBINE N. (1996). – L'apparition et le développement de la scolarisation de la littérature de jeunesse à travers les enquêtes sur la lecture des jeunes en France, 1954-1995. In : Beaud P.-M. et al. **La scolarisation de la littérature de jeunesse**. op. cit., p. 33-46.
- ROBINE N. (1995). – Les relations entre la faible lecture et les représentations dominantes dans le milieu social. In : Goffard S. et Lorrant-Jolly A. **Les adolescents et la lecture**, op. cit., p. 95-105.
- ROBINE N. (1994). – Lecteurs, lectures et projets de vie : comment lit le lecteur populaire ? In : Saint Jacques D., **L'acte de lecture, Actes du colloque de l'Université Laval, Québec, les 22-24 octobre 1992**. Québec : Nuit Blanche, p. 133-144.
- ROBINE N. (1992). – La lecture des années 80 : une aventure collective pour une rencontre avec soi-même. **Actes de lecture**, n° 40, décembre, p. 68-69.
- ROBINE N. (1991a). – État et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 5, mars, p. 80-105.
- ROBINE N. (1991b). – Relais et barrières : la perception de l'aménagement de l'espace et des classifications par les usagers dans les lieux de prêt et de vente des livres. In : Privat J.-M. et Reuter Y. **Lectures et médiations culturelles**, op. cit., p. 115-125.
- ROBINE N. (1987a). – Comment choisir un ouvrage documentaire pour la jeunesse ? **Les BCD**, CRDP de Poitiers, n° 7, p. 4-7.
- ROBINE N. (1987b). – Lecteurs et mauvais genres. **Pratiques**, juin, n° 54, p. 95-108.
- ROBINE N. (1986). – Lectures et enfances de jeunes travailleurs. In : **Promouvoir la lecture des jeunes. Actes de l'université d'été de Caen**. Paris : PROMOLEJ ; INRP, p. 91-96.
- ROBINE N. (1984). – Les jeunes travailleurs et la lecture. Paris : La Documentation française.
- ROBINE N. (1977). – Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. In : Ben Cheikh, Dubois J. **Sociologie du livre et de la lecture**. Liège : ARUL ; PERB (Mémoires ; 1), p. 29-40.
- ROCHEX J.Y. (1998). – 2^e éd. rev. et augm. « Vygotski ». In : Champy P. et Etévé C., dir. **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, op. cit., p. 1101-1105.
- ROCHEX J.Y. (1997). – L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. **Revue française de pédagogie**, n° 120, p. 105-148.
- ROCHEX J.Y. (1995). – L'expérience scolaire entre activité et subjectivité. Paris : PUF.
- ROGERS C. (1972). – Liberté pour apprendre ? Paris : Dunod.
- ROQUEPLO P. (1974). – Le partage du savoir, science, culture, vulgarisation. Paris : Le Seuil.
- ROTHIER-BAUTZER E. (1998). – Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 124, p. 81-90.
- SAFAVI G. et RENOULT D. (1989). – Usages et usagers d'une bibliothèque universitaire. Bilan de trois enquêtes. **Bulletin des bibliothèques de France**, t. 34, n° 6, p. 515-519.
- SCHAER R., dir. (1996). – Tous les savoirs du monde. Encyclopédies et bibliothèques de Sumer au XIX^e siècle. Paris : BNF ; Flammarion.
- SCHIELE B., PERRATON C. et BOUCHER L. (1987). – Ciel, une expo ! Approche de l'exposition scientifique. Paris : Expo media (Cahier Expo media ; 3).
- SCHRIEWER J. et KEINER E. (1992). – Communication patterns and intellectual traditions In educational sciences : France and Germany. **Comparative Education Review**, vol. 36, n° 1, p. 25-51.
- SCHWARTZ B. (1973). – L'éducation demain. Paris : Aubier-Montaigne.

- SERIEYX H. (1993). – Formation à l'information. Rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieux. *In* : **Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information**. Paris : ADBS.
- SEIBEL B. (1997). – La place des CDI dans le processus éducatif : le rôle de Jean Hassenforder. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 79-85.
- SEIBEL B. (1995a). – La naissance d'une profession : les documentalistes des lycées et collèges (1958-1989). *In* : Seibel B. et Verdon R. Les documentalistes de CDI. **Dossiers d'Éducation et formations**, n° 57, p. 1-48.
- SEIBEL B. dir., (1995b). – **Lire et faire lire. Les usages de l'écrit aux politiques de la lecture**. Paris : Le Monde Éditions.
- SEIBEL B. (1992). – « Les enjeux d'une profession ». *In* : Poulain M. dir. **Histoire des bibliothèques, op. cit.**, p. 590-605.
- SEIBEL B. (1988). – **Au nom du livre. Analyse sociale d'une profession, les bibliothécaires**. Paris : La Documentation française.
- SINGLY F. de (1996). – **Le soi, le couple et la famille** (2^e partie). Paris : Nathan (Essais et recherches).
- SINGLY F. de (1993a). – Les jeunes et la lecture, rapport au Ministre de l'Éducation Nationale. **Éducation et formations**, janvier, n° 24. La lecture des 15-18 ans.
- SINGLY F. de (1993b). – Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants. *In* : Fraisse E., dir., **Les étudiants et la lecture, op. cit.**, p. 49-72.
- SINGLY F. de (1992). – **Lire à douze ans. Une enquête sur la lecture des adolescents**. Paris : Nathan.
- SIRE M. (1975). – **Le document et l'information. Leur rôle dans l'éducation**. Paris : Colin-Bourrelleir.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève. **Revue française de pédagogie**, n° 104, p. 85-108.
- SIROTA R. et EIDELMAN J. (1988). – « Autonomie et dépendance dans les bibliothèques enfantines ». *In* : Perrenoud P., dir. et Montandon C., dir. **Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne : Réalités sociales, p. 55-74.
- SNYDERS G. (1996). – **Y a-t-il une vie après l'école ?** Paris : ESF (Pédagogies).
- SOERTEL D. (1998). – An information science manifesto. **Bulletin of American Society for Information Science**, december-january, vol. 24, p. 10-12.
- STEPHENS K., UNWIN L. (1997). – Postgraduate Distance Education and Libraries : educational principles versus pragmatic course design. **Teaching in Higher Education**, vol. 2, n° 2, p. 153-165.
- STEPHENS K., UNWIN L. and BOLTON N. (1997). – The use of libraries by postgraduate distance learning students : a mismatch of expectations. **Open Learning**, Nov.
- SUBLET F. et PRETEUR Y. (1989). – Les étudiants et la lecture. **Dossiers de l'éducation**, n° 16, p. 51-64.
- SUMMERS E.-G., MATHESON J. and CONY R. (1983). – The Effect of Personal, Professional and Psychological Attributes and Information Seeking Behavior on the Use of Information Sources by Educators. **Journal of the American Society for Information**, 34(1), p. 75-85.
- TAFFORIN B. (1995). – **Le centre de documentation et d'information : un objet sémiotique**. Communication au colloque international « Recherches et formation des enseignants ». IUFM de Toulouse, février 1995, 10 p.
- TAILLEFER G. (1995). – La bibliographie à l'université de Toulouse-Le Mirail. Enquête sur les enseignants et les étudiants. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 36, p. 79-92.
- TAYSSE A. (1996). – Ni bibliothèque ni CDI, la bibliothèque centre documentaire à l'école primaire. *In* : La fonction documentaire en question. **Administration et éducation**, n° 72, p. 77-98.
- TEISSIER J., ed. (1998). – **Arbres de connaissances ; controverses, expériences**. Marseille : CEREC (Documents ; 136. Série Évaluation).
- TERLON C. (1988). – Les ressources documentaires des bibliothèques américaines. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 14, p. 90-95.
- TOUGH A. (1971). – **The adult's learning projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning**. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education (Research In Education ; 1).
- TOUX C.H. (1993). – Les thèmes traités par les articles de la « Revue française de pédagogie » et de la revue « Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle ». **Perspectives documentaires en éducation**, n° 29, p. 77-99.
- TREFFEL J. (1973). – Le travail indépendant et l'aménagement de l'espace scolaire. **Amis de Sèvres**, n° 3, p. 29-36.
- TREMBLAY N. (1996). – Quatre compétences clés pour l'autoformation. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, vol. 29, p. 153-176.
- TREMBLAY N. (1995). – L'autodidaxie : fascinant analogue pour éduquer, demain. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 36, p. 19-35.
- TREMBLAY N. (1986). – **Apprendre en situation d'autodidaxie**. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- TRINKNER C.-L., selected by (1962). – **Better libraries make better schools**. Hamden, connecticut : The Shoe String Press.
- TRIQUET E. (1993). – **Analyse de la genèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique**. Thèse de doctorat. Université Lyon II.
- TROCME-FABRE H. (1992). – Le « savoir apprendre ». Lyon : Voies livres (Se Former + ; 14).
- TROCME-FABRE H. (1999). – **Réinventer le métier d'apprendre**. Paris : Ed. d'Organisation.
- TROGER V. (1999). – Les critiques de la norme scolaire. *In* : Dynamique des savoirs. **Sciences humaines**, n° 24, mars-avril, p. 33-35.
- TROUX A. (1953). – Le document dans l'histoire. **L'éducation nationale**, 12 mars.

- VAN CUYCK A., BERGER P. et CHOFFAT *et al.* (1998). – **Rôles et enjeux des CDI dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes.** Lyon : Conseil régional Rhône-Alpes. 2 tomes.
- VANISCOTTE F. (1982). – **Le rôle et la place du centre national de formation des Iden dans la généralisation d'une innovation pédagogique : les BCD à l'école élémentaire.** Thèse de 3^e cycle : Université de Paris V – René Descartes.
- VERON E. et LEVASSEUR M. (1988). – **Ethnographie de l'exposition : l'espace, le corps et le sens.** Paris : BPI.
- VERNOTTE F. (1997). – Centre de documentation et d'information. *In* : *Cacaly et al., dir. Dictionnaire encyclopédique de l'information, op. cit.*, p. 125-127.
- VERNOTTE F., CHARRIER C. et MORIZIO C. (1998). – Du CDI au centre de ressources multimédias : un outil pour développer une culture de l'information à l'école. *In* : *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. Éducation et francophonie*, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver.
- VERPLAETSE J.P. (1984). – **Les familles en jeu : cartes sur table pour une pédagogie documentaire.** Lille : CRDP.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**, 2 vol. Paris : Champion.
- VERRIER C. (1999). – **Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles.** Paris : Anthropos.
- VIGARELLO G. (1992). – Présentation. *In* : Hassenforder J., dir. *Chercheurs en éducation, op. cit.*, p. 6.T.
- VINCENT G. dir. (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon : PUL.
- VYGOTSKI L. (1997). – 1^{re} éd. 1934. **Pensée et langage.** Paris : La Dispute.
- WALTON G., DAY J. et EDWARDS C. (1996). – Role changes for the academic librarian to support effectively the networked learner : implications of the IMPEL Project. **Education for Information**, n° 14, p. 343-350.
- WARZAGER D. (1995). – La documentation, discipline nouvelle. **Inter-CDI**, n° 125, 19 p.
- WARZAGER D. (1992). – De l'instrumentation à l'investigation. **Argos**, n° 9, p. 43-47.
- WEILL C. (1997). – La pratique médicale peut-elle changer ? **Sciences sociales et santé.**
- WEIL-BARAIS A. (1996). – La médiation des apprentissages par l'enseignant. **Educations**, juin-octobre, p. 37-39.
- WEIS H., dir. (1998). – **La Joie par les Livres. 1963-1972 : institution modèle pour les bibliothèques enfantines ?** DEA d'histoire, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines.
- WEIS H. (1996). – Usages de la documentation en IUFM : le cas de la bibliothèque du centre de St Germain en Laye. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 39, p. 39-58.
- WOLFS J.-L. (1998). – **Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Application.** Paris ; Bruxelles : De Boeck-Larcier.
- YATES F.-A. (1987). – **L'art de la mémoire.** Paris : Gallimard (Bibliothèque des Histoires).