

SYLVIE DUQUESNOY

documentaliste de l'éducation nationale,
présente son travail de recherche, intitulé

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION

PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :

UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

et élaboré dans le cadre d'un mémoire de sciences
de l'éducation, soutenu avec

JACQUES AUBRET

professeur de sciences de l'éducation

UFR SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE LILLE III
JUIN 1996

Sylvie Duquesnoy
Mémoire Sciences de l'éducation
avec Jacques Aubret

année 1995/1996
UFR Sciences de l'éducation
Lille III

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :
UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

INTRODUCTION NOTE D'INTENTION
HYPOTHESES ET PROBLEMATIQUE
METHODES

pages 7 à 13

PREMIERE PARTIE LE CHAMP SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNEL

les éléments de contexte et de définition :
de quoi, de qui parle-t-on dans le champ des
sciences humaines, dans le corps des
pratiques, dans le contexte de
professionnalisation

méthode : état de l'art, note de synthèse

- 1.1 LES SCIENCES DE L'EDUCATION AU COEUR DE LA COMPLEXITE
pages 17 à 20
- 1.2 LES SAVOIRS ENSEIGNANTS EN QUESTION
pages 21 à 24
- 1.3 LA FORMATION ET L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS
pages 25 à 29
- 1.4 LES LECTURES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

DEUXIEME PARTIE LES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION

l'état des lieux, la typologie des sources
d'information spécialisée et disponible

méthode : analyse de contenu

2.1 LES SOURCES D'INFORMATION OFFICIELLES	
2.2 LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES	pages 45 à 46
2.3 L' ACCES AUX DOCUMENTS	pages 47 à 49
2.4 LA PRODUCTION EDITORIALE	pages 51 à 52
2.5 LES OUTILS BIBLIOTHECONOMIQUES	pages 53 à 55
	page 57
extraits	pages 59 à 72

TROISIEME PARTIE LA PART DES STRATÉGIES LOCALES

celles des responsables et acteurs de
principales institutions concernées de
l'éducation nationale, dans la région Nord-
Pas-de-calais

méthode : entretiens non-directifs

3.1 UN CDI	
3.2 L' IPR VIE SCOLAIRE	pages 77 à 82
3.3 LE CRDP	pages 83 à 88
3.4 L'IUFM	pages 89 à 93
3.5 LE CUEEP	pages 95 à 101
3.6 LA BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE LILLE III	pages 103 à 107
3.7 L' UFR DE SCIENCES DE L'EDUCATION	pages 109 à 114
3.8 LE POLE UNIVERSITAIRE EUROPEEN	pages 115 à 116
	pages 117 à 119

HYPOTHESES ET PROBLEMATIQUE

METHODES

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :

UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

NOTE D'INTENTION

L'objet du mémoire consiste à établir un diagnostic de la situation de la documentation sur les savoirs en éducation et les services qu'elle rend.

On peut actuellement repérer des ressources sur le marché du livre , dans la production de l'écrit et constater l'ouverture d'un nouveau marché de l'outil pédagogique multimédia : des études économiques existent.

On peut actuellement identifier des organismes à vocation documentaire, qui, de par leur mission institutionnalisée dans le service public, doivent permettre d'accéder à ces ressources : des répertoires existent.

On peut actuellement analyser l'expression du droit à l'information et du devoir d'information à travers les textes-cadres des institutions et quelques rapports d'évaluation.

On peut actuellement approcher les pratiques de lecture des enseignants et des étudiants : des études sociologiques existent.

On constate un engouement médiatique et économique sur les autoroutes de l'information.

On constate une massification importante des étudiants, des enseignants : utilisateurs d'information potentiels.

On constate des changements dans l'exercice du métier d'enseignant de l'école à l'université.

Dans ces conditions, mon intention serait d'observer de plus près la réalité de l'accès à l'information, l'offre nationale et aussi régionale ;

L'information sur les savoirs en éducation concerne à la fois la communauté des enseignants-chercheurs, de leurs étudiants, les formateurs d'enseignants et leurs apprentis et tous les praticiens de la formation et de l'enseignement.

Quels sont leurs besoins et leurs pratiques, quelle est cette littérature en prolifération ?

Les banques de données et les centres de ressources en nombre important proposent des services. Quels sont-ils ?

Quelles variations observe-t-on en cette période de mutation informationnelle et sur ce champ, précisément, de l'éducation ?

Quelles forces d'inertie, quelles poussées d'innovation, quels déplacements, quelles contraintes majeures, quel intérêt social, économique, politique sont les clefs de ces variations, dans un milieu où je connais les partenaires, les réseaux, les services, de par ma pratique professionnelle.

HYPOTHESES ET PROBLEMATIQUE

Au regard des mutations économiques, de la mondialisation et de la fracture sociale qu'elle génère, les métiers dits de l'humain et les institutions publiques cherchent leur voie. A cette recherche dialectique de transformation, les champs professionnels de la formation n'échappent pas.

Le système éducatif qui a la mission de la formation adaptée de la jeunesse, est traversé par cet état de crise ; et derrière lui, des services mutants, des hommes et des femmes en action ou en attentisme, des jeunes en formation, des pouvoirs publics ratifiant, décrétant ou anticipant, des pratiques innovantes ou inertielles

Au sein de cet état dans l'état, on voit se dessiner de nouvelles approches des savoirs et des pratiques éducatifs, nécessaires à l'exercice du métier de médiateur social, du formateur professionnel qu'est l'enseignant.

L'exercice de ce métier se fait avec ou sans le recours ou le secours de l'institution publique ; dans un rapport social des élèves aux enseignants et vice versa, dans la situation des corps enseignants au sein de la société civile, dans la professionnalisation des uns et des autres, dans leur rapport à la citoyenneté et aux savoirs, dans la recherche d'un compromis humain au sein des équipes et des établissements scolaires, avec les personnes et les groupes, enfin dans le respect convenu des règles et des normes de l'éducation nationale.

Néanmoins c'est bien aussi l'institution publique qui intervient. Elle apporte le référentiel dans la réglementation des curricula, les certifications des diplômes et la garantie d'une équité des droits à l'éducation, même si elle peut être controversée. Et son action directe concernant la population très nombreuse des enseignants de service, s'applique d'abord à leur formation et leur professionnalisation.

Entrer par la formation des enseignants dans la mutation du système est et a été un des pivots du changement à opérer.

D'autres entrées reconnues comme critères d'existence d'une profession peuvent être admises pour envisager une action efficace dans les mutations professionnelles nécessaires à l'évolution socio-économique de la société française, par exemple l'entrée par les éléments de statut, de carrière, de rémunération, de promotion ; mais elles ont été moins abordées dans le débat public et les résolutions institutionnelles (encore que la modernisation de la fonction publique suit son chemin doucement mais sûrement et concerne ces fonctionnaires comme les autres).

Je choisis, quant à moi, une entrée tout à fait périphérique celle de la documentation des enseignants.

Elle est périphérique car elle n'est pas sur le même plan structurel que celles énoncées plus haut, pourtant elle est une entrée transversale aux notions de carrière et de formation.

L'accès à l'information professionnelle est un symptôme du rapport positif aux changements professionnels, que ce soit de la part des pouvoirs publics et économiques ou des stratégies individuelles. Cette conception issue du "mouvement des connaissances" américain a

accompagné la réflexion sur les mutations technologiques, économiques puis éducatives, engagée aux U.S.A lors du choc porté par la lancée de Spoutnik par les soviétiques. Le contexte n'est plus le même, et le modèle américain pas obligatoire. Pourtant cette conception de l'importance des offres et stratégies informationnelles reste très largement à jour.

Elle inspire les chercheurs français dans leurs recherches sur le lectorat et la profession enseignants. Elle donne le sens au service public de l'état, en matière de bibliothèques et de centres de documentation, l'état qui lui seul en garantit l'accès public. Ainsi le ministère de l'éducation français implante dans chaque établissement scolaire secondaire un centre de documentation et d'information animé par un enseignant titulaire spécialisé, organise un réseau de documentation pédagogique à l'intention des enseignants, crée une bibliothèque universitaire à chaque nouvelle création d'université etc...

Jusqu'à maintenant, et de tradition, c'est surtout l'état, ses institutions éducatives et culturelles, qui ont rendu publics, ces services documentaires attendus et assuré le droit à l'information professionnelle, pour qui la souhaitent.

Par ailleurs, une tradition des pays industriels, à culture écrite, depuis le XIXème siècle, a été de favoriser au moment des mutations économiques d'envergure, le couple instruction publique/lecture publique, permettant ainsi aux usines le recrutement de travailleurs qualifiés mais aussi aux individus de pratiquer l'autodidaxie.

Pourtant on est un mesure de s'interroger sur la capacité ou la volonté de l'état de maintenir le cap démocratique de l'accès pour tous aux sources d'information, à l'heure des autoroutes de l'information et de l'industrialisation de la formation.

Il semble pourtant plus que jamais nécessaire de garantir l'approche humaniste, éducative et culturelle du droit et du devoir d'information, du partage d'une information pertinente et de qualité. Car les risques générés par la surabondance informationnelle et sa circulation sauvage et extraterritoriale s'appellent manipulation, privatisation, déréglementation, donc exclusion ; et les enjeux sont aussi importants que le développement d'une culture de l'information, et de l'échange, les mutations des méthodes de travail, le statut de la propriété intellectuelle et la place de la formation informelle, à distance, individualisée dans un système éducatif démocratique et national.

Il apparaît dès lors que **c'est bien à l'état et avec lui, à ses agents et à ses citoyens à quelque niveau qu'ils se situent, qu'il revient de garantir les valeurs citoyennes et démocratiques dans la création et l'utilisation d'informations** professionnelles de qualité, facilitant l'innovation, et le travail éducatifs, réglementées et rentabilisées dans le contexte économique et technique qui prévaut.

Je pars donc du principe de l'utilité de cette fonction documentaire dans la dynamique d'une mutation socio-professionnelle imposée, consentie ou espérée. En effet cette fonction d'utilité publique permet la mise à jour des connaissances nécessaires à l'adaptation de l'enseignement au renouvellement des savoirs et au développement des nouvelles technologies ; elle encourage l'échange des idées, des recherches, des

pratiques et travaille ainsi à la socialisation professionnelle et à la valorisation des réalisations ; elle accompagne les structures lourdes de l'enseignement grâce à un arsenal (qui peut être virtuellement léger) accessible à tous, quelque soit son origine géographique ; elle garantit le droit à l'autoformation et à l'information professionnelle garant de la professionnalité.

L'infrastructure documentaire existante et la montée en charge des réseaux informationnels doivent donc donner aux enseignants les moyens de se former, d'enseigner, de réfléchir et d'agir selon des objectifs consensuels.

Cette économie de services le fait-elle actuellement, convenablement au regard de la relative efficacité que l'on peut en attendre, à savoir : la mise à jour des connaissances requises pour enseigner, l'entretien de la culture professionnelle, la circulation des idées et des pratiques, les éléments de confort intellectuel et pragmatique nécessaire à une activité professionnelle, dans le contexte éducatif contemporain et celui de la restructuration du service public et l'instabilité du lien social

Les questions se posent, relatives à cette efficacité attendue. Elles touchent aux pratiques réelles des usagers et à leurs besoins identifiés et présumés. Elles touchent aux changements structurels que prend l'offre informationnelle à l'heure des réseaux à haut débit. Elles touchent à l'état des lieux des sources d'information existantes et aux politiques en matière de documentation éducative. Le retour de l'autoformation et l'arrivée des nouveaux modes d'échanges de savoirs, réseaux sociaux et réseaux technologiques, interpellent aussi cette notion de service public de la documentation pédagogique.

Trois modes d'entrée de la problématique seront abordés

LE CHAMP SCIENTIFIQUE ET PROFESSIONNEL

Primo, du côté des besoins de la population enseignante, on verra en quoi elle peut être en demande des services existants ou de nouveaux services, en relation avec l'exercice du métier et la mutation professionnelle qui sont les leurs. Les comportements de lecture, les usages de l'information : quels sont-ils, divergent-ils de l'idée que l'on s'en fait à propos du corps des intellectuels, s'informer ou non, se documenter comment, quand, pourquoi faire, y a-t-il des partitions observées par catégories disciplinaires, par profils identifiés, par âge etc...On veillera à accompagner ces observations de quelques analyses concernant la formation et l'autoformation des enseignants, grands principes générateurs de pratiques informationnelles.

S'annoncerait-il une vitalité lectrice différente des pratiques humanistes légitimées, nouvelle arrivée dans la reconnaissance de la lecture utilitaire, relative dans le temps et l'espace d'une carrière professionnelle, réclamant une adaptation de l'offre à la demande.?

On verra aussi quel champ scientifique et professionnel particulier définit à la fois le cadre et l'état des savoirs auxquels se rattachent ces

demandes d'information en relation avec l'évolution du métier d'enseignant.

Que sont actuellement les sciences de l'éducation ? Y-at-il des savoirs enseignants ? Quelles sont les thèses de la communauté scientifique concernant le métier de l'enseignant, ses compétences, ses habitus, ses processus d'évolution ?

La complexité du champ ne nécessite-t-il pas une circulation et une valorisation accrue des recherches scientifiques et des expérimentations pédagogiques facilitées par rapport à ce qu'il est convenu d'attendre des réseaux existants ?

LES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION

Secundo, ces éléments de contexte posés et alimentant le parti-pris d'importance accordé à la fonction documentaire auxiliaire des mutations professionnelles, on pourra analyser les services proposés et s'inscrire cette fois du côté de l'offre informationnelle.

On passera au crible toutes les sources d'information en éducation. On s'attachera à en circonscrire une typologie (banques de données, publications, centres de documentation...), à les décrire précisément, à en faire un état comparatif sur le plan de leur efficacité.

Il s'agit de l'information formalisée imprimée ou non, primaire, secondaire ou tertiaire et concernant les sciences de l'éducation, la pédagogie générale, les didactiques des disciplines, l'actualité et l'administration de l'éducation.

Cet état des lieux sera non seulement signalétique, analytique, mais aussi critique et nous ramène à notre problématique. Les services sont-ils rendus ? Y-a-t-il des problèmes de mise à jour, de pertinence, d'accessibilité, de flux, de localisation, de moyens, d'organisation ? comment les organismes de tutelle évoluent-ils ? Existe-t-il des réseaux opérationnels ?

Y-a-t il une mise en synergie pensée de toutes ces ressources ?

Cette partie prend une place importante, car elle alimentera la rédaction d'un "guide des sources d'information en éducation" à l'intention des enseignants, des étudiants, et des chercheurs en éducation et en pédagogie, destiné à la publication.

LA PART DES STRATEGIES LOCALES

Tertio, par l'intermédiaire d'entretiens réalisés auprès de responsables locaux de la région Nord-Pas-de-Calais dans les institutions de l'éducation nationale exerçant des fonctions documentaires (bibliothèques, centres de documentation, instituts de formation, instances universitaires), on pourra prendre la mesure cette fois des attitudes politiques et fonctionnelles des réseaux, des acteurs.

On verra, comment elles entendent rendre leurs services, comment ils évoquent les principes porteurs de leur fonction, s'ils considèrent son action suffisante, où ils situent son efficacité, ses limites, ses contraintes, quelles sont leurs stratégies personnelles ou institutionnelles pour maintenir, transformer ou développer le service, quels décisions ils

attendent et de qui.

Emergeront ainsi des représentations de l'idée d'utilité documentaire, de l'idée d'efficacité, de l'idée de modernité, mais aussi des casuelles d'actions dynamiques, stagnantes voire liquidatrices et des images politiques de l'innovation à l'inertie. Mais surtout se dégageront les marges de manoeuvre ou de clôture dans lesquelles évoluent ces acteurs-là.

L'analyse synthétisée des conclusions critiques des trois parties : l'état de l'offre, de la demande informationnelles et de ce qui les conditionne, les stratégies politiques locales, permettront de donner **un diagnostic académique sur l'efficacité du service documentaire rendu à la communauté enseignante. Le bilan ne sera pas globalement positif, il ne sera pas globalisant, il débouchera sur une série de propositions prospectives** héritées des observations précédentes.

Cette prospective utilisera différents niveaux d'action, de la micro à la macro décision, touchant à la fois aux publics, aux techniques, aux cursus de formation, aux infrastructures, aux relations des fonctions et des réseaux. Cette synthèse de propositions choisira délibérément l'unité régionale, comme unité d'action efficiente, à l'heure de la décentralisation assimilée, de la mouvance des structures documentaires nationales et de la lancée des projets européens en relation avec les régions.

Une mise en synergie de différents facteurs, devrait permettre une valorisation et une rationalisation des services sans en accroître le coût et en renforçant l'efficacité.

METHODES

La première partie sur les éléments de contexte du champ scientifique sera rédigé sur le mode de **la note de synthèse** : un genre de compte-rendu analytique, raisonné et complet sur l'état de l'art d'une question à partir de lectures récentes ou basiques, choisies dans un grand corpus littéraire scientifique. Les notes de synthèse éclairont les questions suivantes : quels sont les savoirs professionnels et les sciences de l'éducation requisitionnés dans une recherche d'information, et constituant le ferment culturel générant les besoins.

Quelles problématiques sont abordées dans la formation et l'autoformation, processus générant eux aussi les mobiles utilitaires des besoins.

Enfin quelles sont les pratiques informatives des enseignants en exercice et en formation, qu'apportent les études de lectorat, dans quelles approches de la recherche française se situe-t-on ?

La deuxième partie utilisera la méthode d'**analyse de contenu** appliquée aux sources d'information.

Des approches bibliométriques légères seront appliquées au contenu

et à l'évaluation des banques de données spécialisées.

L'analyse de contenu de la littérature existante s'attachera à cerner leur objet idéologique et pratique que ce soit dans les revues spécialisées, dans les collections des maisons d'édition et dans les usuels pratiques ou les ouvrages de recherche en documentation.

Les organismes documentaires seront décrits de la même manière, au vu du paysage documentaire français. Cette analyse des services est une forme d'analyse des contenu.

La troisième partie utilisera la méthode de l'**entretien non directif** appuyé d'une grille préalable, afin de recueillir les représentations des responsables interviewés et de laisser libre cours à l'évocation de leur action et de leur sentiment.

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :
UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

**PREMIERE PARTIE : LE CHAMP SCIENTIFIQUE ET
PROFESSIONNEL**

les éléments de contexte et de définition :
de quoi, de qui parle-t-on dans le champ des
sciences humaines, dans le corps des pratiques,
dans le contexte de professionnalisation

méthode : état de l'art, notes de synthèse

1.1 LES SCIENCES DE L'EDUCATION AU COEUR DE LA
COMPLEXITE

1.2 LES SAVOIRS ENSEIGNANTS EN QUESTION

1.3 LA FORMATION ET L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS

1.4 LES LECTURES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

REMARQUE : la quatrième partie fera l'objet d'un article dans le numéro de janvier 1997 de la revue de l' IUFM de Lille : SPIRALE

1.1 LES SCIENCES DE L'EDUCATION AU COEUR DE LA COMPLEXITE

Reprenant le sous-titre de l'ouvrage récent de Georges Lerbet consacré aux "nouvelles sciences de l'éducation", on entend ici replacer le corpus des recherches et les champs théoriques d'une des disciplines les plus jeunes de l'université française, dans les changements des modes de pensée des sciences humaines qui ont amené au recours du concept de complexité.

On ne peut réduire ni les hommes ni les sociétés à des objets sans contradictions. Les nouvelles sciences de l'éducation devraient donc participer à la réconciliation du social et de l'actoriel en posant l'idée que doivent être pris en compte dans les réflexions les milieux singuliers et pluriels fondamentalement auto-consistants et auto-construits par les acteurs eux-même.

Il s'agit de l'indissociable jonction entre le vivant et la cognition ; cette préoccupation épistémologique repose sur l'idée que l'on se fait de l'homme à la fois vivant, apprenant et sachant.

Cette approche épistémologie situe le concept de fait éducatif dans quatre domaines qui structurent interactivement les disciplines auxquelles l'éducation peut avoir affaire.

Le premier concerne tout ce qui procède de la gestion de l'information ; il se structure en étant concerné par la culture dont participent l'éducation et l'instruction. Son économie générale s'exprime dans la production de manuels, dans le choix de programmes, de plans de leçons etc... En éducation, ce domaine est proche de ce que recouvre la didactique.

Le deuxième a trait à ce que la science éducative peut apporter à la médiation, à la communication qui concourt à la transformation systématique des informations en savoirs et inversement. Il s'agit des procédures d'ajustement de processus transformationnels de communication, grâce à la relation interpersonnelle identifiée classiquement à la pédagogie.

Le troisième est celui de l'économie des apprentissages, c'est à dire des processus autorégulés qui font que le savoir peut se transformer en connaissance(in put) et la connaissance en savoir (out put). Il s'agit de l'auto-construction des sujets apprenants, de la formation.

Le quatrième domaine est celui de l'économie des circonstances éducatives. Ce sont les conditions spatio-temporelles de l'éducation (socio-économiques, institutionnelles, écologiques) le milieu éducatif et son environnement. Il s'agit de la vie scolaire.

Cette vision systémique des sciences de l'éducation introduit de façon pertinente la dynamique de notre problématique.

Les sciences de l'éducation interprètent et alimentent les pratiques éducatives ; à la fois soubassement épistémologique, et matière d'oeuvre pédagogique.

C'est avec Bernard Charlot, à qui la direction générale de l'enseignement supérieur a commandé en 1994 un rapport sur l'actualité des sciences de l'éducation au sein de l'université, que l'on envisagera la réalité de cette science récente, de ses applications, et de ses enjeux à l'heure actuelle..

Cette science qui, rappelons le, a pour objet un ensemble de pratiques et de processus éducatifs et simultanément, en élabore les méthodes, peut être caractérisée par **une ambiguïté, une incertitude, un métissage épistémologiques**.

Des ensembles conceptuels, plutôt que des savoirs pratiques ou réflexifs identifiés, des savoirs organisables en archipels non totalisables font le champ de cette discipline universitaire. Or l'objet de ces savoirs porte sur un processus : l'éducation, qui est aussi un champ de pratiques sociales, de débats philosophiques et sociopolitiques à haute teneur symbolique.

Le caractère prescriptif des sciences de l'éducation pose question sur le plan épistémologique. Un savoir, par nature décontextualisé, ne peut prescrire une pratique, toujours contextualisée. Un savoir peut être une ressource, plus au moins fondatrice et plus ou moins pertinente, pas

une pratique.

Toutefois on peut dire que les sciences de l'éducation contribuent à la **production de savoirs originaux** sinon sur les pratiques, du moins sur des questions qui ont les pratiques pour horizon.

Au delà de cette définition et de cette recherche d'identité, voyons quelle réalité elles recouvrent.

Actuellement les sciences de l'éducation constituent une discipline universitaire qui, en 1994/95, a formé 14000 étudiants, délivré 2600 licences, 400 maîtrises, 200 DEA, 80 thèses, et employé 350 enseignants.

En effet, les sciences de l'éducation devenues en vingt cinq ans une discipline singulière à l'université, ont connu une extension rapide, un auditoire croissant et hétérogène et sont mobilisées **sous le coup de fortes demandes sociales** et des besoins des enseignants, des formateurs et plus généralement des acteurs du champ social.

Assumer les apprentissages de base, diffuser les savoirs, transmettre des valeurs, gérer l'hétérogénéité, individualiser la pédagogie, construire des projets d'établissement, travailler avec des partenaires... Comment faire ?

Il faut aux enseignants une professionnalité nouvelle mais aussi cette compétence impossible et indispensable qui consiste à gérer de la contradiction sociale par de la professionnalité pédagogique. Comment faire ?

C'est au sein des systèmes de formation initiale y compris universitaire, qu'on peut imaginer trouver des réponses.

Par ailleurs on peut remarquer que, dans cette filière, les étudiants de plus en plus nombreux, sont plus âgés et les femmes plus représentées qu'ailleurs, que le taux de salariés est le plus important de tous les départements (en 1992/93 à Lille 64% des étudiants sont salariés). La plupart sont instituteurs et viennent chercher, depuis la création des IUFM, des connaissances théoriques, un travail réflexif sur leurs pratiques et une licence pour devenir professeur d'école. Il s'agit de projet de promotion professionnelle. Les autres professionnels de l'éducation nationale, les travailleurs de la santé et du social, les acteurs de la formation permanente constituent les autres composantes étudiantes. Une nouvelle donne est apportée par l'arrivée non marginale de jeunes en formation initiale, immédiatement après le DEUG et pas seulement candidats à l'IUFM

Une occasion de plus pour les sciences de l'éducation, voire une obligation de se définir plus clairement.

Les maquettes proposées par les départements deviennent de plus en plus diverses ; il existe **une réalité locale des sciences de l'éducation**. Elles proposent dans les cursus : - psychologie (psychosociale, psychanalyse) - sociologie (anthropologie, ethnologie) - initiation à la recherche, méthodologie quantitative - études des systèmes éducatifs - histoire des institutions éducatives - pédagogie - évaluation - éducation comparée - économie de l'éducation - philosophie de l'éducation - formation d'adultes et éducation permanente - nouvelles technologies de formation - éducation spécialisée et travail social - didactique - situations interculturelles - animation etc....

L'histoire des sciences de l'éducation montre une évolution des

approches épistémologiques et la construction même d'un champ scientifique. D'abord la psycho-pédagogie, la pédagogie expérimentale, la biologie mécaniste de l'élevage (1920-1950), puis l'introduction de l'approche socio-culturelle avec la sociologie des loisirs (1960), puis enseignées en tant que telles depuis 1967 : la philosophie, la psychologie et la sociologie de l'éducation et avec les nouveaux savoirs des sciences humaines, l'ethnologie, la psychologie sociale, la psychanalyse, la microsociologie des groupes, auxquelles viennent s'ajouter encore l'histoire, l'économie, la linguistique, la formation d'adultes, se mettant à égalité d'importance avec les grandes familles disciplinaires citées plus haut, et ensuite et pas enfin la didactique des disciplines (1970) etc...,

Autant de **ponts entre les savoirs fondamentaux** produits par diverses sciences humaines **et des savoirs plus spécifiques** pensés en référence aux champs des pratiques.

Les sciences de l'éducation sont le produit et le lieu de la collaboration entre enseignants-chercheurs provenant de disciplines diverses, mais le fait de leurs interactions modifie leur rapport à leurs disciplines d'appartenance et produit une culture commune irréductible aux disciplines d'origine. C'est la notion d'horizon culturel.

Pour certains, les sciences de l'éducation réunissent sous un même toit les sous-disciplines qui se sont construites autour de la question de l'éducation dans différentes sciences humaines (sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation...) Et la définition s'arrête là.

Pour la majorité de ceux qui enseignent les sciences de l'éducation, aujourd'hui, cette cohabitation entre disciplines a **un effet fécondant** pour chacune d'entre elles, et produit une culture commune au sens anthropologique du terme et peut être des embryons de culture commune au sens épistémologique.

D'autres vont plus loin et entendent construire les sciences de l'éducation comme discipline spécifique "multiréférentielle"

Cette question de la mono ou de la pluridisciplinarité en croise une autre, celle du rapport d'ambiguïté aux pratiques. Les sciences de l'éducation sont souvent, comme on l'a dit, requises de produire des énoncés prescriptifs sur les pratiques, alors qu'elles entendent produire de la recherche sur les pratiques.

D'autre part, chaque membre de la société se pensant comme compétent en matière d'éducation, il est difficile aux sciences de l'éducation de faire reconnaître leur spécificité.

La circulation entre les différents ordres de recherches et de techniques produit des savoirs spécifiques sur l'éducation.

Cette production réelle est constituée principalement de travaux sur : les situations d'apprentissage, l'enseignant formateur, la relation éducative, les innovations, et, le rapport au savoir : la didactique, la psychologie cognitive, développementale, la psychologie sociale, la psychologie clinique, et la sociologie de l'éducation le retour de l'acteur, l'effet établissement et enfin, fait nouveau, l'éducation familiale etc...

Non seulement les sciences de l'éducation produisent des savoirs originaux, mais elles ont mission de les transmettre, la question restant de savoir si elles peuvent réellement professionnaliser. Or elles sont sollicitées du côté des IUFM, de la formation d'adultes, maintenant de la

santé et du troisième âge.

Le rapport de Bernard Charlot conclut sur une image de la discipline et de la demande sociale. Les sciences de l'éducation manquent de lisibilité, affichent **une image plus brouillée que mauvaise**. Ce déficit d'image a probablement à voir avec le problème fondamental de l'articulation entre les savoirs et les pratiques dans la société moderne.

Telle est la carte étalée des sciences de l'éducation, de ses "clients" : un paysage, une toile de fond épistémologiques aux savoirs, aux pratiques ; des déterminants d'importance dans l'utilisation de l'information scientifique, professionnelle par la communauté enseignante.

1.2 LES SAVOIRS ENSEIGNANTS EN QUESTION

Dans les cinq dernières années, on a vu émerger un nouveau champ de recherche sociologique concernant les savoirs des enseignants.

La psychologie cognitive a largement contribué à l'émergence de cette problématique, dans ses travaux concernant les processus d'apprentissage.

Jusqu'au jour où l'expression "apprendre à apprendre" peut être évoqué par une grande partie du corps enseignant comme un mot d'ordre consensuel et que les ouvrages de son vulgarisateur deviennent des best-seller de la pédagogie.

Au moment conjoncturel où se créent les IUFM destinés à recruter en nombre et à former de nouveaux enseignants capables de s'adapter à

l'évolution sociale et économique, à la modernité et au développement quantitatif et qualitatif des savoirs.

Cette mutation transforme radicalement le rapport au métier d'enseignant.

La sociologie des professions et ses apports anglo-saxons apporte ses points de vue (on lira avec intérêt les notes de synthèse de R Bourdoncle dans la RFP sur la professionnalisation des enseignants : 1 la fascination des professions 1991, 2 les limites d'un mythe 1993).

L'enseignement est-il une vraie profession, au regard d'un certain nombre de paramètres caractérisant les notions de service donné et de savoir réquisitionné pour l'exercice d'une profession.?

Non, ce n'est qu' une semi-profession.

Oui, il pourrait le devenir

On comprend ainsi l'enjeu des travaux relatifs à la définition du savoir professionnel enseignant .

Encore que le terme "savoir" peut être discuté quand il s'agit de savoirs dits dormants ou informels ou en creux et concernant l'usage et l'expérience,(le sujet sachant est-il un sujet savant), comme on le verra dans les catégorisations qui suivent.

Les termes : compétence, savoir, savoir-faire, connaissances, qualifications, et, chez les anglo-saxons et les nord-américains, capacité, habileté peuvent être utilisés dans la littérature de recherche. On lira avec intérêt la mise en perspective diachronique de cette terminologie qu'en ont fait J Aubret, P Gilbert, F Pigeyre dans le préambule de leur ouvrage "Savoir et pouvoir : les **compétences** en questions" s'appliquant au milieu de l'entreprise.

On retiendra ici trois approches de définitions des compétences des enseignants, convergentes par ailleurs et apportant leurs affinages respectifs.

D'abord G Malglaive 1990, dans son analyse de la formation d'adultes insiste sur l'importance de la mise en oeuvre dans l'action, des compétences acquises par les formateurs d'adultes et par extension par tous les enseignants. "Une compétence se présente d'abord comme une structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité"(1992)

Sa nomenclature distingue quatre types de savoirs:

-les **savoirs théoriques** permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation, la machine et les raisons de son fonctionnement ; ex : la physique

-les **savoirs procéduraux** portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières de fonctionnement ; ex : l'utilisation du flux électronique dans un tube cathodique

- les **savoirs pratiques** directement liés à l'action et son déploiement donnant du réel une connaissance contingente mais souvent efficace quant à l'opérationnalité de l'acte

- les **savoir-faire** relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans l'action matérielle, intellectuels dans l'action symbolique

Les savoirs pratiques et les savoir-faire s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent.

Ces savoirs pluriels inter-agissent dans des dynamiques d'investissement et de formalisation.

Ils forment le **savoir en usage** dont les qualités peuvent s'apparenter aux modèles scientifique, rationnel, pragmatique ou magique et les modalités d'expression puisent dans le registre conceptuel, rhétorique, figural ou agi.

Le savoir en usage ne s'engage pas seulement dans l'action qui le consomme. Celle-ci est aussi le moteur de la transformation dynamique de sa structure, le moteur seulement. Les mécanismes de la transformation sont constitués des outils de formalisation et plus profondément des opérations de la pensée

Nous revenons ici à la psychologie cognitive.

Les canadiens Tardif, Lessard, Lahaye 1991 esquissent eux aussi une problématique d'organisation de ces savoirs.

Le savoir enseignant se compose de plusieurs savoirs :

-les **savoirs disciplinaires** enseignés à l'université, les divers champs des connaissances reconnus dans la société contemporaine, autrement dit les savoirs sociaux transformés pour être transmis; ex : physique, histoire

-les **savoirs professionnels** enseignés dans la formation, les sciences de l'éducation et les idéologies pédagogiques; ex : pédagogie active, éducation nouvelle*

-les **savoirs curriculaires** déposés dans les programmes scolaires (objectifs, contenus, méthodes) : corpus administratif de textes et de règles

-les **savoirs d'expérience**, issus du vécu individuel et collectif, acquis dans la pratique du métier, ils ne proviennent ni des institutions de formation ni des programmes.

Ils sont liés à des situations concrètes qui ne sont pas définies une fois pour toutes et qui exigent une part d'improvisation et d'habileté. Ce sont des savoirs pratiques qui constituent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle. Ils s'échangent en termes de trucs de métiers, au fil des relations entre pairs

La distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation, occasionne quelquefois un rejet pur et simple de la formation dans la conscience de l'enseignant

Ainsi les savoirs sociaux transformés en savoirs scolaires par le biais des savoirs disciplinaires et des savoirs curriculaires, les savoirs issus des sciences de l'éducation, les savoirs pédagogiques et les savoirs d'expérience font **la somme des savoirs de l'enseignant**.

Un enseignant c'est quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline, son programme, posséder des connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves.

Le problème est le rapport des enseignants à leur savoir.

Tout en occupant une position stratégique au sein des savoirs sociaux, le corps enseignant est largement dévalué face aux savoirs qu'il possède et transmet. Il ne participe ni à leur définition ni à leur sélection ni à leur contrôle, à l'école et à l'université. Ces rapports d'extériorité s'inscrivent dans une division sociale du travail intellectuel entre les producteurs et les diffuseurs.

F V Tochon 1993, lui aussi constate que les enseignants sont des professionnels pourvus de compétences multiples : la gestion simultanée

de la didactique et de l'apprentissage, des contenus et de leurs stratégies contextualisées.

Il situe comme très relatif, le rôle opérationnel des règles généralisées et des leçons méthodologiques dispensées dans les organismes de formation.

En revanche il postule l'idée de faisceaux de connexions (propres aux catégories professionnels des experts), par lequel l'enseignant développe une série de représentations riches, différenciées, articulées et hiérarchisées, qui lui permettent de lire rapidement une situation pédagogique et très souvent de la décoder. Ces connexions sont presque toujours inexprimables ou semi-automatiques et font progressivement partie d'un répertoire de diagnostics et d'interventions.

C'est la dynamique de l'affrontement, la gestion réfléchie du désordre, l'improvisation, le recours à la routine....

Philippe Perrenoud est celui qui a avancé le premier l'idée que mettre au travail des élèves, des élèves au pluriel et non une somme d'élèves singuliers, improviser, gérer la part de l'angoisse, de l'ennui, de l'urgence, de la routine, de l'estime de soi, prendre des risques, dans un contexte chaque fois singulier, constituaient les gestes spécifiques du métier de l'enseignant, construisaient **l'habitus de l'enseignant** ; autrement dit une grammaire génératrice de pratiques, à l'épreuve cumulée de la didactique, de la construction des connaissances, et de la prise en compte des différences des apprenants.

Philippe Meirieu dans son dernier ouvrage fait l'autocritique de la pédagogie dont il dit qu' " entre le dire et le faire" il y a un monde. Il reconnaît l'échec de la pédagogie instruite, fustigée pendant un temps par ses adversaires humanistes, et notamment des prescriptions scientifiques qu'elle prétend ériger en vérité . Il analyse comme nécessaire le passage du **paradigme de la certitude** à celui de **l'incertitude**. Chaque enseignant doit inventer tous les jours, le pédagogue ne pose pas de préalables, il fait avec. L'inventivité doit briser le cercle infernal description/prescription, la formation au jugement pondérer la part de la béance irréductible. De ce constat, Philippe Meirieu en fait une exhortation positive à ce qu'il appelle, en bon prosélyte, la pédagogie de la promesse.

L'acte pédagogique serait ainsi irréductible à toute théorisation.

C'est ainsi que se construit une pensée en action des enseignants chevronnés, la compétence de **l'enseignant expert**.

Comment transmettre ces savoir-faire aux enseignants novices et aux enseignants moyens ? Est-ce possible ?

Les problématiques posées, on peut ajouter que la compétence de l'enseignant n'est pas un attribut de sa personne mais qu'elle ne prend sens que par rapport à une réalité singulière du procès de travail, et néanmoins se poser la question : L'enseignant, un expert, un technicien, un ouvrier, un artisan, un artiste, un intellectuel, un ingénieur, au travail avec des élèves et des connaissances ?

1.3 La formation et l'autoformation des enseignants

La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 reformule les missions et les objectifs du système éducatif. L'intention du législateur est d'offrir "une formation moderne" en favorisant l'individualisation des parcours éducatifs des élèves.

Afin de mettre en oeuvre cette orientation, il est proposé d'améliorer la formation et le recrutement des enseignants en construisant "une

véritable formation professionnelle" plus globale et en partie commune, comportant des connaissances relatives aux processus d'acquisition des savoirs et savoir-faire, aux méthodes de travail, aux modes d'évaluation, au système éducatif et à son environnement.

Ainsi sont créés les IUFM se substituant aux écoles normales primaires, aux centres pédagogiques régionaux et aux écoles normales nationales d'apprentissage.

Trois nouveautés majeures accompagnent cette création.

D'abord tous les futurs enseignants relèvent du même institut. Deuxièmement ce public détenteur d'une licence prépare en première année un concours de recrutement comportant une épreuve professionnelle se rapportant à des questions d'enseignement qui met à contribution une première réflexion sur les pratiques de classe. Enfin, en deuxième année, chaque stagiaire doit rédiger un mémoire professionnel.

Trois nouveautés qui, du point de vue de la documentation, du prélèvement et du traitement de l'information, de l'auto-formation interpellent les pratiques documentaires.

Par ailleurs la formation à l'IUFM comporte des moments forts : la première année est celle de la préparation au concours qui permet d'évaluer un niveau de connaissances requises mais aussi l'aptitude à les transférer ; la deuxième année est celle de la professionnalisation, de l'apprentissage du métier articulé autour de stages pratiques.

On remarque également la dimension permanente et non marginale dans les formations, des technologies d'information et de documentation.

Autant de **capacités requises** ayant un rapport étroit avec les **usages informationnels**.

Michel Develay dans son ouvrage " Peut-on former les enseignants ? " distingue six processus de formation en relation avec les savoirs théoriques et didactiques et les compétences pédagogiques et psychologiques que les futurs enseignants auront à acquérir. Ces processus décrits comme suit, confirment bien l'importance du facteur documentaire dans la formation.

-Une **formation par l'instruction** place le stagiaire en situation de recevoir une information préparée, pré-construite. Ainsi peuvent être économiquement instruits les contenus.

-Une **formation par la documentation** donne aux stagiaires l'accès aux sources de matériaux, de matériels, de documents relatifs au métier, dans des centres de ressources suffisamment achalandés.

-Une **formation par l'observation in situ** de la classe propose un modèle plus dynamique, mais néanmoins fondé sur l'intégration personnelle de l'appareil critique.

-Une **formation par l'expérimentation** et la rétroaction permet un aller-retour fécondant de la théorie à la pratique contextualisée.

-Une **formation par la simulation** permet de théâtraliser une pratique, en y intégrant un panel de déterminants existants.

-Une **formation à la recherche** permet une initiation aux approches méthodologiques et scientifiques des sciences de l'éducation.

La variété des processus de formation est une des conditions pour prendre en compte les multiples aspects de la personnalité cognitive et affective des formés et des formateurs ; car, comme le rappelle l'auteur,

former un enseignant, c'est l'**aider à trouver sa forme**, son enveloppe, tant il est vrai qu'on forme une personne, pas seulement une partie d'elle, et qu'on enseigne des mathématiques ou de la biologie.

Si les processus de formation assignent des fonctions à la formation, les modes de formation, eux s'intéressent à la manière dont sont organisés les itinéraires de formation.

Ces modes de formation induiront des rapports aux stratégies informationnelles différentes ; l'auteur les décrit comme suit

-Le mode de **formation collective** favorise assez peu les initiatives du groupe en formation ; le formateur apparaît comme l'homme-orchestre. C'est le mode qui est encore le plus en usage.

-Le mode de **formation différenciée** a le même cadre que le précédent, à la différence près que, pendant une période courte et banalisée, la situation collective admet la prise en compte des besoins formulés par les formés.

-Le mode de **formation individualisée** nécessite un référentiel de formation, et accorde une autonomie relative aux stagiaires qui déterminent leur itinéraire de formation en fonction des choix de modules proposés et après négociation avec leurs formateurs.

-Le mode de **formation personnalisée** s'approche de l'auto-formation assistée, mobilise les centres de ressources et les technologies éducatives, et donne un rôle particulier aux temps d'accompagnement accordés par le formateur.

La transition de la formation à l'autoformation s'annonce doucement.

On savait déjà depuis les travaux de Joffre Dumazedier, 1960 que la formation ne saurait être achevée à une étape définie et que " l'être humain n'en finit pas d'apprendre ". A fortiori l'évolution des savoirs et l'émergence perpétuelle de situations imprévues conduisent l'enseignant au besoin de se recycler continuellement et/ou périodiquement.

On ne saurait trop insister, comme le fait très bien Philippe Perrenoud, sur les éléments de contexte de la situation pédagogique, fluctuants, inhérents et redondants au métier d'enseignant.

Autant de facteurs qui nécessitent la constitution d'une grammaire et d'une banque personnelles de pratiques.

Dans son dernier ouvrage : "la pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements ", Philippe Meirieu déclare qu'il faut repenser la formation de maîtres et leur professionnalisation, en faisant une part très importante à **la formation au jugement**, du jugement.

Celle-ci doit prendre en compte quatre dimensions :

- les éléments de contexte du moment pédagogique comme la reconnaissance positive de la résistance de l'autre ;
- la construction d'une mémoire vivante, véritable réservoir de données de situations prototypiques, possibles, proposées par la littérature pédagogique ;
- le prélèvement d'indices : repérage des éléments caractéristiques de la situation et discernement des enjeux présents pour les personnes concernées ;
- enfin la restauration de l'unité par le récit et l'écriture reconciliant au moins provisoirement le dire et le faire dans la tolérance et la

déculpabilisation.

Enseigner est bien une tâche difficile. Si la mise en place des IUFM a marqué le souci de professionnaliser la formation, l'absence de consensus et les questions ouvertes sur le contenu d'une telle professionnalité rendent compte qu'aujourd'hui encore, qu'il soit débutant ou plus confirmé, l'enseignant est **livré à sa seule intuition** pour organiser sa pratique quotidienne.

Le processus d'autoformation, même s'il a toujours été évoqué comme une valeur dans la vie professionnelle, est maintenant de plus en plus théorisé, voire vulgarisé dans la littérature pédagogique.

Ainsi Patrice Pelpel vient-il de rééditer un véritable guide de conduite d'autoformation à l'attention de l'enseignant. Le programme en est le suivant : définir des objectifs pédagogiques, choisir et utiliser une méthode d'enseignement, prendre en compte les élèves et construire une pédagogie, évaluer, utiliser les technologies éducatives. Les principes ne sont pas nouveaux, c'est le mode d'approche du lecteur qui est différent; un chapitre entier, le dernier est consacré aux ressources en documentation et en formation.

L'autoformation commence donc à faire son entrée dans les perspectives de formation des enseignants.

Jusqu'à maintenant, seuls Séraphin Alava qui étudie les pratiques des enseignants novices et leurs stratégies auto-informationnelles et Christian Gambart chercheur à l'INRP avancent cette problématique de l'autoformation dans l'exercice du métier d'enseignant.

Mais c'est surtout dans le champ de l'éducation des adultes que l'autoformation est revenue à l'ordre du jour et voit de multiples applications, comme en témoigne le récent numéro d'"Education permanente" : "l'autoformation en chantiers", et un colloque organisé à Lille en novembre 1995 sur "les pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation".

Avant d'expliquer les raisons de ce nouvel essor, donnons avec Gaston Pineau une définition ternaire de l'autoformation, souvent caractérisée dans les discours comme une galaxie ou un archipel de pratiques multidimensionnelles :

-La définition à racine zéro de l'"autos" caractérise la **formation par soi-même**, mais pas tout seul et introduit le vivant comme élément majeur de l'action

-La définition à racine carrée de l'"autos" caractérise la **formation de soi par soi** et s'aventure sur le terrain de la philosophie, de la psychologie, de la thérapie, de la théologie ou de l'anthropologie

-La définition à racine cube de l'"autos" caractérise la **formation de soi, par soi, pour soi**. A la fois objet, sujet et objectif, ce modèle peut générer les risques d'un enfermement narcissique, autistique.

Mais au delà de ces clivages, il s'agit de produire sa vie; le soi est le coeur caché de l'autoformation.

Les contributions des auteurs dans les deux manifestations scientifiques citées convergent pour dire à la suite de Gaston Pineau que l'autoformation sera le nouveau paradigme des économies socio-éducatives post-modernes.

Ils remarquent que les chantiers actuels de l'autoformation prennent

leurs racines dans l'idéologie des pionniers humanistes, le développement des technologies mass-médiatiques, l'exclusivité ou le cloisonnement des savoirs, et la pression des conduites sociales orphelines de direction.

Il s'agit d'un fait social montant dans et hors les institutions éducatives et dans la vie courante ; citons, par exemple les réseaux d'échange de savoirs.

Ce fait accompagne l'éclatement des formes éducatives instituées, l'ébranlement de l'hétéroformation, et le retour du sujet dans les actions de formation. Il rappelle aussi qu'à l'origine des mouvements populaires, l'autoformation s'est souvent définie contre l'école et sans l'école et a pu faire considérer ses praticiens comme déviants cognitifs, voire sociaux.

Philippe Carré expose quatre séries de facteurs plus triviaux pour expliquer **le nouvel essor de l'autoformation** et la montée en puissance du paradigme de l'autonomie.

-d'abord **des raisons économiques** ; en période de tensions budgétaires, les systèmes éducatifs cherchent à augmenter la productivité de leurs interventions et cherchent de nouveaux publics captifs.

-ensuite **des raisons socio-techniques** ; l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication bouleverse le processus et la conquête du travail, monte en charge l'idée et de la réalité de l'autonomisation, et a un impact, par voie de conséquence, sur la formation au sein des secteurs économiques.

-troisièmement **des raisons plus pédagogiques** ; le modèle scolaire, notamment la forme canonique du stage sont remis en cause en formation d'adultes, des formes pédagogiques plus innovantes font recours à des ressources diverses et mettent le sujet au centre du processus de formation. On peut souligner également qu'un des corrolaires méthodologiques de l'autoformation est le développement et l'usage pédagogique des centres de ressources multimédia dans l'optique de l'individualisation de la formation.

-enfin une dernière **raison culturelle**. La culture de l'autonomie constitue une véritable valeur refuge, dans une période de doute, de turbulences, et de panne idéologique, nouvelle version molle et libérale de l'exercice de la liberté.

On peut souligner également, comme résultante de ces paramètres, le développement de "l'ingénierie de formation" protéiforme.

D'abord ses conceptions pédagogiques, pour n'en citer que quelques unes, sont l'esprit de mutualisation, la production d'écrits sur ses propres pratiques, l'histoire de vie et l'individualisation de la formation, l'intelligence pédagogique de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, les qualités de plasticité, d'usabilité, de flexibilité de la formation à distance.

Ensuite ses retombées économiques touchent l'industrialisation de la formation dans le marché de l'édition notamment multimédia, des câbles-opérateurs, des télécommunications ; on quitte cette fois le stade artisanal pour faire du "sur mesure" en quantités industrielles.

Autant de chantiers, d'actions, de réflexions éclatés qui ont fait émerger dans le secteur de la formation d'adultes, et dans les pratiques sociales, de nouveaux terrains d'expérimentation, des méthodologies propres, un rapport différent aux savoirs, qui utilisent à plein le **recours à**

l'environnement et aux technologies éducatives, aux pairs et aux experts et qui placent leur **fondement sur la confiance en soi et/ou sur la rentabilité des systèmes de formations.**

Parions que l'on verra arriver assez rapidement cette problématique dans la mutation de la formation de ces adultes que sont les enseignants.

1.4 les lectures professionnelles des enseignants

1.4.1 Le mouvement des connaissances : le précédent américain

C'est Michael Huberman qui a introduit en France (via la Suisse...) l'observation des attitudes enseignantes vis-à-vis de l'information, du moins des points de vue biographique et cognitif hérités de la sociologie des professions.

A l'origine aux Etats-Unis, existe "**le mouvement des connaissances**". En 1986 dans la banque de données ERIC plus de 10 000 références répondent à cette notion, les mots-clefs sont " Knowledge ", " Dissemination ", " Historic ".

Un chapitre y est consacré dans " l'Encyclopédie internationale de la recherche "(10 vol. Pergamon, version 1985). Déjà à cette époque, il existe sept à huit années de publications spécifiques à ces concepts. Deux revues sont consacrées à la question : " Knowledge, Creation, Diffusion ... " et " Knowledge and Society ".

Le courant de pensée sur le " mouvement des connaissances " a été provoqué par un choc porté aux U.S.A. : la lancée de Spoutnik par les Soviétiques. Le système éducatif est alors remis en question. Un objectif de l'éducation étant de favoriser l'innovation technologique dans un souci de concurrence et dans un contexte de boom économique, il faut donc travailler la relation de la recherche scientifique avec sa diffusion et ses applications.

Des cercles de travail associent des pédagogues, des architectes, des corps de métiers variés, couvrent des objectifs à la fois humanistes et instrumentaux. Des Français participent à ces travaux (Serge Moscovici, Salomon, et Bruno Latour)

Les recherches et les articles portent sur le transfert de technologies, l'utilisation et la diffusion de la recherche, la diffusion de l'innovation, la sociologie de la connaissance, le changement institutionnel, la politique de la recherche, la communication de masse et des applications aussi dans l'art.

Bruno Latour écrit : "*la connaissance c'est l'idée que tout homme doit répondre à des problèmes, et va développer une recherche d'informations pour les résoudre*".

1.4.2 Les enseignants, leur vie, leur profession

Michael Huberman est témoin et héritier de ces mouvements, le paradigme étant celui d'un schéma d'interactions entre la recherche, son développement et son application. Il s'adapte aux modes et aux différents courants théoriques et tente un modèle intégré à partir de ces modèles.

Dans son ouvrage " De la recherche à la pratique ", il développe l'idée suivante : "*si l'on prend le soin de diffuser*

les résultats intermédiaires de recherche, les effets de la recherche seront plus longs". Il s'intéresse particulièrement à la dissémination de la recherche et développe des argumentaires devant les financeurs et les chercheurs.

Dans son ouvrage : " La vie des enseignants " (1989), il énonce que l'enseignement est une profession comportant des pratiques, des modes d'organisation spécifiques et des compétences propres.

A partir des témoignages recueillis au fil de 5 années de travail auprès de 160 enseignants du Canton de Vaux, il dégager plusieurs phases successives dans le cycle de vie professionnelle des enseignants (exploration, stabilisation, expérimentation, remise en question, sérénité et distance affective).

Les pratiques, y compris informatives, prennent ainsi un sens particulier au prisme de ces différentes phases chronologiques (des débuts de carrière à la maîtrise). Cette conception structurelle déterminera les partis pris par les chercheurs français de l'INRP dans leurs études sur le lectorat enseignant.

L'introduction de la dimension personnelle dans l'acquisition des connaissances, la pratique du métier et les stratégies informationnelles apportent un contrepoint au regard de la sociologie des professions.

On lira avec intérêt les notes de synthèse de Raymond Bourdoncle sur la professionnalisation des enseignants qui reprennent la genèse des travaux et écoles américains et francophones en la matière.

Les courants sur la "pensée des enseignants" qui s'attachent à analyser les fonctionnements d'apprentissage et de professionnalisation, viennent entre autres de l'américain Berliner : la théorie des experts et des novices, la théorie de l'expertise.

C'est François-Victor Tochon qui a développé sur le plan francophone ces notions à propos des enseignants.

1.4.3 Les études françaises de lectorat enseignant

1.4.3.1 La communication orale d'abord, les manuels scolaires et l'illettrisme pédagogique.

En 1982, la revue Perspectives documentaires de l'INRP avec son rédacteur en chef Jean Hassenforder, publie le premier article d'une série qui s'annonce.

On remarquera la politique tenue par cette revue et son équipe, pour établir des liens entre les chercheurs et les praticiens, sur le terrain de la communication documentaire et de la diffusion de l'information. Tous les auteurs cités ci-après font ou ont fait partie de l'INRP et ont publié leurs résultats dans cette revue.

La première enquête de Jean Hassenforder de 1983 montrait la diffusion très faible des revues en sciences de l'éducation auprès des praticiens et l'inégale répartition des abonnés.

Puis en 1985, Odile Chesnot- Lambert, Christiane Etévé, Jean Hassenforder, publient les résultats d'une enquête lancée auprès d'une

dizaine d'écoles normales (région parisienne, Nord-Pas-de-Calais, Aix-Marseille) et concernant la circulation de l'information dans ces établissements. Les éléments de méthode sont posés : liste et palmarès des auteurs, des revues, des titres cités, des sources et des lieux d'information. Ces mêmes indicateurs d'observation seront repris dans toutes les études qui suivront.

En 1985, Raymond Ouzoulias s'intéresse aux instituteurs et aux canaux d'information pédagogique. Son enquête auprès de 172 instituteurs de Seine-et-Marne montre la primauté de la communication orale particulièrement en maternelle et en éducation spécialisée ; la tendance est de faire confiance à ses pairs, de valoriser les informations qui pourraient être directement utilisables dans la pratique, de refuser les exposés et les discussions théoriques. En matière d'écrit, ce sont les livres du maître et les manuels scolaires qui traduisent en clair les instructions officielles, qui sont préférés, puis les revues, puis les instructions officielles.

Les idées-forces : **primauté de la communication orale et poids des manuels**, seront reprises par les auteurs suivants qui les vérifieront également dans leurs recherches auprès des enseignants de collèges de la Somme 1987, de Lyon et du Loir-et-Cher 1991 (Gambart), auprès des enseignants du secondaire 1988 à 1991 (Etévé et alii) auprès des instituteurs de Haute-Garonne (1991 Alava).

En 1985, Christian Gambart, le premier a jeté le pavé dans la mare et grâce à lui le débat est lancé et les recherches suivront. Il mène une recherche auprès des enseignants de collèges ruraux de la Somme qui fera l'objet de sa thèse de doctorat, puis en 1989 une enquête auprès d'enseignants de collèges de Lyon et du Loir-et-Cher.

Il constate une absence quasi générale de références pédagogiques, une baisse des lectures par rapport aux taux admis par la profession, une faible utilisation de l'information écrite, une prééminence du didactique au détriment du pédagogique, une sur-utilisation des manuels et conclut à un "**illettrisme pédagogique**".

Cette expression-choc sera largement confirmée (Chesnot-Lambert, Etévé, Hassenforder 1985, Alava 1989) réutilisée et vulgarisée.

En 1991, au sujet des pratiques culturelles des enseignants vis-à-vis des médias, plus proches de la catégorie socioprofessionnelle étudiants-élèves que de la catégorie socioprofessionnelle cadres, Gambart parle de "néodénie sociologique" : persistance de formes larvaires culturelles. La lecture des journaux recule chez les enseignants et n'est pas compensée par l'usage des autres médias ; seuls ceux qui ont gardé une dimension politique à leur métier, développent une recherche d'information.

Dans un article de 1995, Gambart confirme les premières observations générales du déficit de l'humanisme, du recul de la lecture chez l'enseignant moyen comme chez tout français moyen. En revanche la lecture reste un vecteur d'autoformation important, signe d'une projection dans l'avenir, d'une recherche de promotion.

1.4.3.2 Les minorités actives, les leaders d'opinion et la nouvelle culture pédagogique.

Cependant une enquête parue en 1986 sur la formation continue des enseignants du secondaire, conduite par Raymond Bourdoncle et Lumbroso, faisait apparaître le rôle important que ceux-ci attribuent à la lecture dans ce cadre précis.

Par ailleurs en 1988, Christiane Etévé et alii utilisent des résultats de travaux américains relevant de la sociologie de la communication et de la psychologie sociale, qui pointent notamment l'émergence de "**minorités actives**", de "**leaders d'opinion**". Ils décident d'étudier la question dans le domaine de l'enseignement.

Ces résultats paradoxaux et cette tendance au pessimisme "éthnocentrique" incitaient les chercheurs à aller plus loin que le simple constat de la faible propension à la lecture pédagogique.

Cette réflexion prenait son inspiration dans le champ des recherches portant sur la dissémination et l'utilisation des savoirs auprès des praticiens ainsi que dans les courants de pensée sur la réflexion des enseignants (teacher thinking) et les modes de raisonnement des novices et des experts.

Il s'agit de déterminer les caractéristiques des lecteurs et des non-lecteurs de littérature pédagogique à travers une grande enquête : "Que lisent les enseignants" (C. Etévé, C. Gambart 1988 : recherche sur la diffusion des savoirs en éducation et les enseignants, menée de 1988 à 1991, à l'initiative d'un projet du Centre de Documentation Recherche de l'INRP).

Elle arrive aux mêmes conclusions que les recherches précédentes concernant l'enseignant moyen.

Mais cette enquête conclut aussi à l'existence de minorités lectrices chez les enseignants appartenant à l'un de ces cinq groupes suivants : enseignants participant aux universités d'été, formateurs, enseignants inscrits en sciences de l'éducation, associés à l'INRP, lecteurs des Cahiers pédagogiques.

Elle tente une typologie des enseignants lecteurs comme suit, en six catégories :

- "les mobilisés" : ces enseignants influencés par tous les courants pédagogiques des vingt dernières années, travaillent à la construction des apprentissages dans la classe en intégrant les conseils méthodologiques et l'auto-évaluation. Ils s'informent et construisent leurs savoirs surtout dans les stages et les réunions et réalisent des projets en équipe.

- "les relationnels" : ces enseignants privilégient les relations

interpersonnelles que ce soit avec les élèves ou avec les collègues. Les lectures les plus influentes sont celles de Rogers, de Peretti, la dynamique de groupe. Elles, car ce sont surtout des femmes, cherchent à se réaliser dans des activités parascolaires.,

- "les disciplinaires" : ces enseignants s'identifient dans leur discours à leur matière d'enseignement. Les lectures sont essentiellement centrées sur la culture de la discipline, la didactique, mais aussi sur les innovations.

- "les domestiques" : ces enseignants vivent l'enseignement sur le mode de la famille. L'accès à l'information se fait par la radio et la télévision, les abonnements aux revues. C'est le seul groupe qui se dit motivé par les nouvelles technologies.

- "les managers" : ces enseignants détachés à temps complet pour la formation ou adjoints à la direction de l'établissement ont une vision systémique des questions éducatives. Ils lisent les rapports officiels, Meirieu, La Garanderie.

- "les divergents" : ces enseignants réfractaires à l'idée d'influence, considèrent la pédagogie comme une création permanente, partage de plaisirs. Ils citent Colette, Boby Lapointe.

On commence à parler de l'émergence d'une "**nouvelle culture pédagogique**" à l'oeuvre chez ces enseignants. Les leaders d'opinion constituent de véritables "portiers" du savoir pédagogique. Il conviendrait donc de s'appuyer largement sur eux, ainsi que sur les documentalistes, afin de faire passer une information vivante et contextualisée et afin d'étudier la genèse de ces savoirs dormants et leur activation par la création spontanée de réseaux de liaison. Christiane Etévé consacre sa thèse à ces leaders d'opinion. Le rôle du CDI vis-à-vis de cette nouvelle culture pédagogique apparaît assez ambigu : faiblesse de ses collections pédagogiques, lieu réservé aux élèves, objet de critique institutionnelle, mais il est considéré comme devant faire l'objet d'un développement (Berbain, Etévé, Hassenforder, Lambert-Chesnot 1991).

Une autre enquête a été menée auprès de la minorité active que sont les lecteurs des Cahiers pédagogiques. La nouvelle culture pédagogique des enseignants passe par un certain nombre de références d'auteurs cités, les mêmes identifiés ici comme dans les autres enquêtes. Elle montre également que les freins déclarés dans l'utilisation des écrits pédagogiques sont l'absence de personnes ressources relais et le manque de lieux de concertation (C. Etévé, A Vasseur, 1992).

1.4.3.3 Les enseignants novices, l'autoformation, les stratégies informatives

Séraphin Alava, lui, travaille dès 1989 sur les instituteurs (70 instituteurs de Haute-Garonne). Il conclut aux mêmes résultats d'inappétence pour les enseignants ordinaires qui, soumis à la pression constante de la classe, ne recourent que de manière occasionnelle à l'écrit comme source d'information.

Dans un article dont le titre est significatif : "*je lirai*

plus tard, si ce n'est pas trop tard"(1992) : série d'entretiens avec de jeunes instituteurs, il s'intéresse aux maîtres en début de carrière, et utilise les mêmes méthodes de recherche que les chercheurs précédents en les appliquant à cette période particulière que sont les débuts dans le métier, marqués de solitude.

Les rapports aux enfants, au savoir, aux écrits y sont analysés.

On différencie les écrits d'école normale "théoriques", rejetés et les écrits "pratiques" : manuels, livres de maître, béquilles pédagogiques, béquilles professionnelles.

Trois thématiques apparaissent : la valorisation des outils informatifs, lecture et échange entre collègues ; l'approche pédagogique des débuts de carrière : pratique de la boîte à outils ; et la vision stratégique du métier. Les approches temporelles, existentielles et sentimentales, du début de métier entrent en considération.

En 1992, Séraphin Alava étudie dans sa thèse la formation et la professionnalisation chez les étudiants IUFM. Ce travail de recherche conduit à l'IUFM de Toulouse, où il enseigne, auprès des étudiants inscrits au CAPES ou en professorat d'école 1ère et 2ème année, s'inspire des travaux de Françoise Sublet et Yves Prêteur relatifs aux pratiques de lecture différenciées des étudiants.

Il s'agit de vérifier si la professionnalisation de l'enseignant passe par la lecture des écrits éducatifs, et si une fois de plus, "l'illettrisme pédagogique" va encore frapper, au moment de la montée en puissance des IUFM et de l'émergence des missions lecture étudiante.

En ce qui concerne les lectures-loisirs, les étudiants IUFM lisent beaucoup plus que la moyenne des Français, plus que les étudiants toulousains. Ce sont des moyens et des gros lecteurs d'ouvrages. Cela ne préjuge en rien de leur niveau de lectures professionnelles en tant qu'enseignants. Ici l'illettrisme pédagogique et le déficit en culture éducative, le recours aux manuels se confirment et les pratiques d'auto-formation sont peu courantes. Cependant, des profils et des typologies de lectorat émergent, des différences quelquefois conflictuelles apparaissent entre le 1er et le 2ème degré, (1er degré plus intéressé par le pédagogique, 2ème degré par le disciplinaire) entre les réfractaires et les favorables à la formation commune, à l'autoformation. L'auteur en déduit que la culture commune ne se décrète pas.

En 1995 Séraphin Alava approfondit ses recherches sur les **jeunes enseignants** et travaille sur les apprentissages en CDI, développant l'idée d'une "écologie de la connaissance".

Si les enseignants lisent moins qu'autrefois et leurs goûts littéraires ne sont plus identifiables à des goûts cultivés et militants, si la notion d'enseignant non-lecteur émerge progressivement, l'information disponible pour les enseignants s'est peu à peu professionnalisée.

L'enseignant a réenvisagé ses rapports aux informations essentielles. Dans une dialectique expérience/connaissance, une dialectique d'éducation permanente, d'autoformation et d'auto-information,

l'enseignant bricole, braconne les informations.

Le jeune enseignant va vivre des situations, des expériences qui lui permettront de sélectionner et mettre en relation des informations issues du contexte professionnel, social et vivant de l'action éducative ; le recours professionnel est essentiellement de l'ordre de l'oral, puis vient celui des manuels.

Le début dans le métier, au delà de la période critique et du choc avec les réalités professionnelles, est aussi une période de restructuration, de remise en cause et d'**émergence de pratiques diversifiées et autonomes.**

Alava dresse une typologie de profils pédagogiques et de **stratégies informationnelles** :

- les "tacticiens solitaires" font faire des exercices, considèrent que les livres sont trop théoriques et consomment du manuel.
- les "stratèges pédagogues" gèrent les séances, ce sont de forts lecteurs d'ouvrages pédagogiques, éducatifs, didactiques.
- les "tacticiens disciplinaires" font une leçon, utilisent des manuels et des ouvrages disciplinaires.
- les "stratèges didacticiens" réalisent des expériences et sont des lecteurs d'ouvrages disciplinaires, didactiques, sociopolitiques.

Une enquête menée à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais par un groupe de recherche de documentalistes s'est attachée à observer les pratiques actuelles des stagiaires en formation de 1992 à 1994. Elle corrobore les conclusions d' Alava sur les différences d'usage entre les futurs professeurs d'école et ceux de lycée, et collège ; elle montre également qu'il y a utilisation de ressources documentaires lorsqu'une perspective, un intérêt, un projet professionnel et personnel positif est développé. Par ailleurs le corrolaire de cette utilisation est une insertion dans une sociabilité entre pairs. Les réponses des étudiants témoignent en général d'une mémorisation floue des références d'ouvrages lus ou prescrits et insistent sur la carence des conditions matérielles d'accès à la documentation.

Les enseignants du supérieur, quant à eux ont fait l'objet d'une enquête en 1993 par Emmanuel Fraisse sociologue, enseignant à l'université de Cergy-Pontoise et Daniel Renoult de la Bibliothèque Nationale de France. Elle concerne les attitudes des enseignants du supérieur vis-à-vis de la lecture, de la documentation, de la prescription et de la production de livres ou d'articles. Les résultats confirment que les enseignants chercheurs constituent bien un groupe homogène dans ses comportements culturels, mais que leur comportement face à l'écrit sont susceptibles de variations significatives qui se distribuent selon les disciplines de recherche. Se trouve ainsi posée la question de l'unité professionnelle de ce groupe, ainsi que de son évolution face à la recherche comme aux attentes d'un monde étudiant en profonde mutation.

1.4.3.4 Quelques propositions énoncées par les chercheurs

Les auteurs, selon l'institution à laquelle ils sont liés, évoquent quelquefois des propositions politiques susceptibles de favoriser la

diffusion de l'information pédagogique, comme :

- élargir les cercles d'initiés, favoriser les leaders d'opinion ; imaginer dans l'établissement une équipe responsable de l'information pédagogique composée de documentalistes et enseignants innovants ; accroître le rôle des documentalistes en matière de diffusion de l'information pédagogique (Etévé, Gambart 1991), transformer l'image du documentaliste (Groupe de recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais 1995)

- développer les centres de documentation pédagogique, les réseaux de proximité (Alava 1991), mettre en oeuvre une architecture documentaire et une politique documentaire des centres de ressources (Groupe de recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais 1995)

- agir sur la formation des maîtres ; développer les acquisitions des savoirs et des savoir-faire, les capacités à s'autoformer garants de la professionnalisation (Alava 1993, Groupe de recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais 1995))

- mettre en synergie des espaces de formation et d'information pour contribuer à l'émergence d' une autre professionnalisation de l'enseignement, permanente, informationnelle et autogérée** (Alava 1995)

1.4.4 La sociologie de la lecture étudiante

On ne mentionnera ici que quelques travaux récents touchant aux lectures des étudiants : objet d'étude de lectorat, depuis la massification de l'enseignement supérieur.

Ils permettront d'apporter un autre éclairage aux observations des pratiques des étudiants IUFM, cette fois non plus par rapport à leur destination professionnelle mais du point de vue de leur appartenance à la population étudiante.

Une mission lecture étudiante créée en 1992 au sein du ministère de l'enseignement supérieur constate un changement de comportement de l'étudiant pour qui "*l'intimité avec le livre recule*" (Le Monde 20.02.1992).

De même, une étude de Françoise Kletz sur les pratiques universitaires de lecture en sciences humaines et sociales, commandée par le Syndicat national de l'édition, constate, elle aussi, un recul des pratiques de lecture des jeunes générations ; elle distingue des comportements différents selon les disciplines, mais aussi une attitude commune : les étudiants limitent leurs investigations à des "**lectures utiles**", celles qui sont prescrites par les enseignants ; elle remarque également un maintien et une hégémonie du livre.

L'étude de Françoise Kletz se situe dans une perspective d'économie du livre, envisage les pratiques des étudiants, mais aussi les perceptions croisées des enseignants, bibliothécaires, libraires, face aux livres et leur utilisation dans la réussite universitaire et s'achève par une série de recommandations.

Emmanuel Fraisse qui avait la charge de la mission lecture étudiante, publie un ouvrage sociologique collectif : "les étudiants et la lecture"(1993) dont les noms d'auteurs et contributions suivent:

Du milieu étudiant, chacun sait aujourd'hui qu'il est composite (des héritiers aux nouveaux convertis...) et les pratiques culturelles ne sont donc pas uniformes.

La contribution d'A.M. Chartier et de ses collaboratrices s'intitule : "Lectures pratiquées et lectures déclarées ; réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM". Elles s'interrogent sur la validité de l'objet mesuré : quelles lectures ? et les **canons de la lecture "légitime"**. Il y a lire et lire. Une relativisation de la notion de lecture est ainsi pratiquée : lectures représentées, mémorisées, retenues, perdues, retrouvées, objet d'acquisition, d'emprunt, de prêt, prescrites, braconnées, solitaires, partagées, personnelles, professionnelles, thésaurisées, sédimentées...

François de Singly, lui, s'intéresse à la transmission culturelle des étudiants ; comment s'exerce l'héritage inter-générationnel en matière d'habitus culturels (ex : lecture mère-jeune fille,...)

Françoise Sublet travaille sur les itinéraires de lectures des étudiants en lettres et sciences humaines. Elle sait combien beaucoup sont désemparés face à l'écrit et met en place avec ses collègues enseignants et bibliothécaires des **ateliers de méthodologie**.

Le chimiste Paul Arnaud questionne le rituel du cours ex cathedra qui confine à l'absurde, lorsque l'écran cathodique trône à la place de la chaire dans les universités surpeuplées. Il défend le rôle du livre dans le système didactique, qu'il convient de repenser dans la transmission des savoirs scientifiques.

C'est à la bibliothécaire Martine Blanc-Montmayeur que revient le dernier mot, autour du nouveau concept BM-BU.

L'ouvrage conclut sur des propositions. Les chemins de la lecture à l'université ne vont peut-être pas tous dans la même direction. Viser l'efficacité didactique ou les sociabilités étudiantes, implique de différencier les dispositifs, les instruments : bibliothèques, librairies, cours de méthodologie, ateliers de lecture ou d'écriture.

On mentionnera, sans les résumer, les études sur le lectorat des jeunes, notamment l'enquête commandée par le ministère de l'Education nationale à François de Singly : "Les jeunes et la lecture", (1993) qui étudie notamment le rapport lecture et monde scolaire, et permet d'appréhender dans quel "état" arrive l'étudiant dans les structures de formation (sa relation à la lecture, avec les bibliothèques, dans la famille, les commandes de l'école en matière de lecture, son rapport au plaisir etc.)

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :
UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

DEUXIEME PARTIE : LES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION

l'état des lieux, typologie des sources
d'information spécialisée disponibles

méthode : analyse de contenu

2.1 LES SOURCES D'INFORMATIONS OFFICIELLES EN EDUCATION

2.2 LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES EN EDUCATION

2.3 L'ACCES AUX DOCUMENTS

2.4 LA PRODUCTION EDITORIALE

2.5 LES OUTILS BIBLIOTHECONOMIQUES

REMARQUE : cette partie a fait l'objet d'un développement destiné à l'édition d'un " GUIDE DES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION". Cet ouvrage usuel sera publié par le CRDP de Lille, son volume est de 200 pages. C'est la partie : typologie des sources, qui est ici exposée, seuls quelques extraits des nombreuses références citées, sont joints en illustration de la typologie.

Le chapitre développé sur les banques de données françaises en éducation, a fait l'objet d'un article dans le numéro 6 de décembre 1995

de la revue 'EDUCATIONS

LES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION

2.1 LES SOURCES D'INFORMATIONS OFFICIELLES EN EDUCATION

2.1.1 LES SERVICES TELECOMMUNICANTS DU MINISTERE

2.1.2 LES SOURCES ADMINISTRATIVES

2.1.3 LES SOURCES DE L'ORIENTATION

2.1.4 LES SOURCES STATISTIQUES

2.1.5 LES SOURCES D'INFORMATIONS FRANCOPHONES

2.2 LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES EN EDUCATION

2.2.1 LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ENCYCLOPÉDIQUES

2.2.2 LES BANQUES DE DONNEES FRANCAISES EN EDUCATION

2.2.3 LES BANQUES DE DONNEES ETRANGERES EN EDUCATION

2.2.4 LES REVUES ET LES RUBRIQUES BIBLIOGRAPHIQUES
EN EDUCATION

2.2.5 LES OUVRAGES BIBLIOGRAPHIQUES ET LES REPERTOIRES
EN EDUCATION

2.3 L'ACCES AUX DOCUMENTS

2.3.1 LES CENTRES DE DOCUMENTATION ET LES BIBLIOTHEQUES

2.3.2 LES CATALOGUES DES BIBLIOTHEQUES

2.3.3 LES SYSTEMES DE FOURNITURE A DISTANCE

2.4 LA PRODUCTION EDITORIALE

2.4.1 LES REVUES

2.4.2 LA LITTERATURE

2.4.3 LE MULTIMEDIA

2.4.4 LA LITTERATURE GRISE

2.5 LES OUTILS BIBLIOTHECONOMIQUES

2.5.1 LES LANGAGES DOCUMENTAIRES

2.5.2 LES PLANS DE CLASSEMENT

2.5.3 LES LOGICIELS DOCUMENTAIRES

2.1.LES SOURCES D'INFORMATIONS OFFICIELLES EN EDUCATION

Destinés au grand nombre que représente la communauté éducative, les enseignants certes, mais aussi les élèves et les parents d'élèves, le ministère de l'éducation nationale et ses organismes rattachés ont développé, dans le cadre de leurs politiques de communication, des services d'information vulgarisée. Ils ont pour objectif de permettre à la population française d'utiliser au mieux son service public d'éducation, de se repérer dans le système éducatif et de connaître les principales mesures de son organisation qui règlent en partie le rythme de la vie quotidienne et de la vie socio-économique.

La nature des informations, concerne la connaissance des missions des organismes, l'actualité courante relative à l'organisation scolaire, sa réglementation administrative, l'orientation scolaire et professionnelle et enfin l'évaluation et la prospective du système éducatif.

Ces sources d'informations factuelles, utilisent tous les canaux de transmission, et les média possibles.

L'ouverture à l'international, permise par Internet, donne aux français à l'étranger l'occasion d'accéder à ces sources franco-françaises et nous donne aussi l'occasion

d'accéder à des sources d'information
intéressantes à observer.

francophones

2.1.1 LES SERVICES TELECOMMUNICANTS DU MINISTERE ET DE SES ORGANISMES

De l'échelon national à l'échelon local, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, déclinée en autant d'organismes, d'établissements de formation communiquent en ligne, à la communauté éducative : parents, élèves, étudiants, enseignants, chercheurs, les missions publiques qui sont leurs. Ils les informent de l'actualité pratique de l'éducation, des modalités concrètes de la formation, du recrutement, du mouvement des enseignants, et en général de leurs prestations de service et de leurs manifestations. La liste est longue, ils sont plusieurs centaines d'établissements de formation et de recherche ; nous ne les citerons pas tous mais seulement les organismes dont la vocation territoriale est au moins départementale.

Dans un souci d'efficacité et de modernité, ils ont privilégié l'outil français télématique largement accessible et maintenant le réseau Internet, bien pratiques pour la mise à jour des informations courantes. La connexion électronique permet, en outre d'accéder à des réseaux organisés d'informations et de communiquer par messagerie ou forums de discussion

2.1.2 LES SOURCES ADMINISTRATIVES

Les textes officiels constituent des éléments d'information capitale pour l'enseignant ; la connaissance des programmes, des référentiels de diplômes et d'examens, l'actualité exécutive des réformes, des nouvelles orientations politiques et pédagogiques etc... passent par le bulletin officiel, l'organe qui permet au ministère de diffuser ses prescriptions sur l'ensemble du territoire français et ainsi garantit sa mission nationale. Ces textes-cadres sont les premiers documents de référence de l'enseignant.

Les sujets d'examens peuvent également avoir un statut documentaire de référence pour l'enseignant soucieux de cadrer la finalité de son enseignement au regard des prescriptions officielles et coutumières.

2.1.3 LES SOURCES DE L'ORIENTATION

Tout un arsenal informatif, piloté par l'office national

d'information sur les enseignements et les professions, mis à jour, et vulgarisateur, est à disposition des élèves et des étudiants scolarisés et de leurs parents, destiné à accompagner les choix des consommateurs d'école.

2.1.4 LES SOURCES STATISTIQUES

La direction de la prospective et de l'évaluation édite une série de publications présentant les indicateurs statistiques et les résultats quantitatifs et qualitatifs du système éducatif. Ces données sont exploitées et formalisées de façon intelligente dans des collections qui donnent à comprendre à tout un chacun l'organisation de l'enseignement, la structure et l'état du système éducatif et la géographie de l'école française. Des publications plus pointues donnent aux acteurs éducatifs un matériau statistique décliné du national jusqu'au départemental, des études réflexives et prospectives des enquêtes d'évaluation et des travaux d'analyse commandités par le ministère.

2.1.5 LES SOURCES D'INFORMATIONS FRANCOPHONES ET INTERNATIONALES

Grâce à Internet, on peut maintenant avoir accès aux informations éducatives communiquées par les communautés et organismes spécialisés francophones. On connaît l'activité productrice des chercheurs et enseignants canadiens, suisses et belges. Et on ne s'étonne pas de la part que prennent ces télécommunications d'échange dans le milieu de la recherche francophone, au regard de l'importance de la langue anglaise dans les réseaux électroniques. Les fonctionnalités d'Internet que sont les meta-index et les forums de discussion et les plus-values des professionnels français et francophones de l'information, y sont particulièrement bien exploitées.

2.2. LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES EN EDUCATION

2.2.1 LES SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES ENCYCLOPÉDIQUES

Pour connaître l'existence des publications en langue française, notamment les ouvrages, mais aussi des documents non imprimés, éventuellement les acquérir et exercer une veille bibliographique systématique ou sommaire, il faut pouvoir puiser les informations à la base de leur traitement par les grands organismes documentaires français dont c'est la mission ou la fonction. Leurs réservoirs de notices sont considérables.

Dans ces silos encyclopédiques, on trouve donc les références de la littérature scientifique en éducation et des produits pédagogiques existants. Citons aussi une initiative associative humaniste de plus petite envergure et aussi deux services de dépouillement d'articles à l'attention des CDI.

- Le Cercle de la Librairie
- La Bibliothèque Nationale de France
- Les amis du Bulletin Critique du Livre Français
- Le réseau du CNDP

2.2.2 LES BANQUES DE DONNEES FRANCAISES EN EDUCATION

Pour trouver des informations repérées et analysées dans les circuits avertis et vigilants de la recherche et de la documentation, notamment les articles de revues et les travaux de recherche, voire la littérature grise et la littérature réglementaire, il faut pouvoir consulter les outils bibliographiques et les banques de données spécialisées. La part faite à l'analyse de contenu dans ces réservoirs de plus petite envergure qui dépouillent en premier lieu la littérature vivante des périodiques permet alors une recherche documentaire plus fine et plus pertinente. Il revient au chercheur de réitérer ses recherches et de faire son propre tri dans les différentes banques de données françaises recensées qui souffrent de problèmes, de mise à jour pour les unes, de diffusion pour les autres et qui souvent font preuve de recouvrement. Elles émanent toutes d'organismes du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. On pourrait attendre de l'institution nationale de tutelle (la même en 1995 mais jusqu'à quand ?) la recherche de complémentarité et la mise en cohérence de cette fourniture de service indispensable à la communauté scientifique et enseignante et à la circulation de leurs idées.

Aux modes d'accès public sur minitel, ou sur CD-ROM, accessibles au plus grand nombre, viennent s'ajouter les modes d'accès professionnel en ligne y compris sur Internet, qui donnent quelquefois des résultats plus riches, mais qui demandent l'assistance d'un documentaliste spécialisé et surtout des coûts d'abonnement souscrits par les bibliothèques auprès de serveurs commerciaux et partagés par l'utilisateur.

- Le Centre National de Documentation Pédagogique
- Le Centre International d'Etudes Pédagogiques
- L'Institut National de Recherche pédagogique
- L'Institut National de l'Information Scientifique et Technique du CNRS

-L'Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur

-Le Centre INFFO : centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

2.2.3 LES BANQUES DE DONNEES ETRANGERES EN EDUCATION

Elles permettent aux chercheurs professionnels de faire l'état de l'art international sur leurs sujets de recherche particuliers, et aux spécialistes de faire des études bibliométriques comparées sur les objets étudiés en sciences de l'éducation et plus généralement en sciences humaines, psychologie et sociologie. Elles couvrent des corpus le plus souvent rédigés en anglais. La plus importante banque de données sur les sciences de l'éducation est américaine. Les autres sont anglaise, allemande, et scandinave. Il faut également signaler celles qui émanent des organisations internationales : le conseil de l'Europe et l'unesco. Leur domaine est celui de l'éducation comparée et des systèmes éducatifs des pays nationaux de l'Europe et des pays dits en développement. Toutes ont fait le choix de diffuser leurs services à destination des milieux professionnels et d'entrer dans l'économie mondiale de l'information. Ainsi elles sont accessibles en ligne, ou sur CD-ROM. Il convient pour l'interrogation en ligne, y compris sur Internet, de souscrire un contrat d'abonnement avec les serveurs commerciaux qui les diffusent. La plupart des CD-ROM sont consultables dans les bibliothèques universitaires et les centres de documentation recherche. Leur consultation se fait en mode professionnel et nécessite souvent la médiation d'un documentaliste spécialisé et la maîtrise de la langue véhiculaire reconnue.

-Les sources américaines

-Les sources anglaises

-Les sources allemandes

-La source scandinave

-Les sources européennes

-Les sources internationales

2.2.4 LES REVUES ET LES RUBRIQUES BIBLIOGRAPHIQUES EN EDUCATION

Pour suivre le mouvement des idées, les thèmes récurrents, la vie intellectuelle et repérer les

nouveautés, il faut identifier les titres de revues dont c'est la fonction et celles qui offrent dans leurs colonnes, des rubriques "bibliographies courantes", des compte-rendus de lecture et des notes de synthèse, et les lire régulièrement. Ils ramènent le frais bibliographique, l'accompagnement critique des spécialistes, et exercent ainsi une veille documentaire précieuse .

- Les revues bibliographiques

- Les revues à rubriques bibliographiques

2.2.5 LES OUVRAGES BIBLIOGRAPHIQUES ET LES REPERTOIRES EN EDUCATION

Pour se monter une petite bibliothèque d'"honnête homme" ou se constituer une culture de base en sciences de l'éducation, voici une bibliographie de bibliographies et de guides

- Les guides et répertoires

- Les bibliographies

2.3. L'ACCES AUX DOCUMENTS

2.3.1 LES CENTRES DE DOCUMENTATION ET LES BIBLIOTHEQUES

Pour se procurer, s'approprier les documents repérés et se laisser aller à la découverte fortuite dans les rayons, faute de pouvoir ou de vouloir les trouver sur le marché de la diffusion, il faut connaître les lieux de ressources documentaires, leur politique d'acquisition, de conservation et de mise à disposition, leur partition de l'encyclopédisme à la spécificité, leur répartition géographique, leurs publics ressortissants et les fréquenter. Ils offrent en outre des services

documentaires de base que sont la consultation ou le prêt, des services " plus " comme l'interrogation de banques de données et l'aide personnalisée à la recherche documentaire et quelquefois le service " plus plus " du sourire des documentalistes et des bibliothécaires. Quelques-uns, ceux de l'éducation permanente, et de la documentation pédagogique, lient leurs services de mise à disposition documentaire à des prestations de veille bibliographique et de productions éditoriales.

En région, une carte de bibliothèques réelles permet au grand public enseignant de trouver le nécessaire documentaire dans le réseau vivant de la lecture publique et celui de la documentation pédagogique. A Paris, et ailleurs en province à l'heure de la délocalisation, les centres de documentation spécialisés permettent aux chercheurs occasionnels ou professionnels de trouver des ressources particulières.

Malheureusement, ces établissements coopèrent très peu entre eux, et cette absence notable de cohésion nuit à l'efficacité de leurs services.

-ACCES GRAND PUBLIC EN REGION

le réseau de la lecture publique, les bibliothèques universitaires, le réseau de la documentation pédagogique, la documentation des établissements scolaires et celle des instituts de formation, le dispositif de la formation permanente et celui de l'orientation,

constituent cette carte des
accessibles par tous les
étudiants, au niveau régional,

ressources éducatives
enseignants et les
départemental et local.

-ACCES SPECIALISE A PARIS ET AILLEURS

des grands organismes documentaires nationaux de
l'éducation, seul l'INRP ouvre ses services au
public, le CNDP n'a malheureusement pas de
médiathèque nationale. Les organismes à vocation
internationale, les centres spécialisés sur les publics
défavorisés, sur l'orientation professionnelle et les
qualifications, sur l'éducation permanente, sur
l'actualité politique et l'administration de l'éducation et sur
l'enseignement privé, sur la didactique du français
et la presse à l'école, constituent, eux aussi un
appoint notable aux recherches documentaires
pointues. Leur accès est souvent réservé.

2.3.2 LES CATALOGUES DES BIBLIOTHEQUES

Un bon nombre de grandes ou moyennes bibliothèques
encyclopédiques, universitaires ou spécialisées ont
pris le parti de permettre l'accès distant de leurs
catalogues, (voire la réservation de documents), mettant
ainsi en application la notion de bibliothèque virtuelle, chère à
l'idéologie cybernétique.

Certaines, avant l'heure des autoroutes de l'information, avaient
déjà fait le choix français du minitel ; d'autres, et non des
moindres, avaient diffusé leurs catalogues sur CD-ROM .

Les plus volumineuses et aussi les plus anciennes sur le
marché de l'information bibliographique, offrent un accès en ligne,
y compris sur Internet, quelquefois sous réserve de contrat
d'abonnement payant.

D'autres encore se sont fédérées en réseau, et managent des
catalogues collectifs.

Maintenant la plupart des bibliothèques désirant
communiquer leur fonds à distance opte pour Internet, aux
dépens de la télématique.

Ces catalogues électroniques offrent aux collectivités et
aux particuliers connectés aux réseaux de
télécommunications, la possibilité de retrouver
physiquement des documents qu'ils ne trouvent pas chez
leur fournisseur habituel, sous réserve du prêt-inter
bibliothèques.

Ils contribuent à la connaissance du patrimoine des
bibliothèques et des services documentaires français, sur le plan
national et international et devraient par voie de conséquence,
permettre l'harmonisation des politiques d'acquisition.

2.3.3 LES SYSTEMES DE FOURNITURE A DISTANCE

Pour aider un lecteur qui souhaite se procurer en texte intégral, un document repéré dans un instrument bibliographique, faute de pouvoir ou de vouloir le trouver sur le marché de l'édition ou dans son réseau de proximité, des organismes documentaires ont mis au point des services de fourniture à distance : prêt, copie, recherche. Ce sont des services qui viennent heureusement compléter les consultations de catalogues collectifs électroniques et de banques de données en ligne. Pour le moment, il s'agit d'acheminement des documents par courrier postal, voire au mieux par télécopie. Mais grâce à la propagation rapide de la documentation électronique, on voit de plus en plus de possibilités de capturer en ligne, par téléchargement, les imprimés électroniques qui circulent encore un peu sauvagement dans les réseaux. Il s'agit bien à terme d'envisager ainsi la version moderne du libre accès à la documentation.

2.4 LA PRODUCTION EDITORIALE

bien sûr et normalement prolifique pour un pays à l'économie de marché développé et à forte tradition intellectuelle et culturelle, la production éditoriale éducative et parascolaire prend des orientations récentes liées à la massification du public scolaire et étudiant et à la poussée du marché du multimédia, support particulièrement adapté à des usages didactiques et autoformateurs. On distingue des secteurs éditoriaux particuliers : les manuels scolaires, la littérature pédagogique et la littérature d'expérimentation didactique, les supports d'enseignement imprimés, audiovisuels, informatiques, optiques et multimédia et le secteur parascolaire.

2.4.1 LES REVUES EN EDUCATION

Le nombre des revues est le signe très vivant d'un secteur d'activités évolutives et de la circulation des idées et des pratiques, en éducation.

Leurs auteurs ou leurs producteurs sont les institutions, les établissements de formation, les organismes documentaires, les maisons d'édition, les cercles pédagogiques, les associations éducatives, les groupes scientifiques; toute la communauté éducative y a la parole.

Elles permettent de suivre l'actualité de la vie scolaire et intellectuelle, les controverses sur l'éducation, nombreuses dans l'opinion et les cercles d'initiés, d'alimenter périodiquement le champ de l'expérience pédagogique et l'activité réflexive et de construire et illustrer des séquences de

cours disciplinairei

Une nomenclature par thèmes et disciplines permettra de se repérer dans la forêt des quelques 300 titres français

Un classement par langue et par pays ordonnancera les revues étrangères recensées, environ 170 titres

Pour en savoir plus sur un titre mentionné ou se le procurer, utilisez le CCN et les centres de documentation et les bibliothèques .

Les articles d'une partie de ces titres sont signalés et analysés dans les banques de données et les revues bibliographiques spécialisées en éducation

-Les revues françaises

-Les revues étrangères

2.4.2 LA LITTÉRATURE PEDAGOGIQUE

Les recherches sur les lectures des enseignants nous montrent dans un contexte dit pourtant " d'indigence documentaire des enseignants", l'émergence de best-sellers pédagogiques, lectures le plus souvent prescrites dans des situations formatives et l'usage prononcé de littérature d'expériences et des manuels scolaires.

La recension de la littérature éditoriale fait apparaître une floraison de collections spécialisées en éducation, de collections universitaires, de collections de vulgarisation cognitive. Ce phénomène éditorial est à mettre sur le compte de l'évolution des besoins sociaux liée à la nouvelle professionnalisation des enseignants dans les IUFM et à la massification des étudiants dans les universités.

Les outils du Cercle de la librairie et du syndicat national de l'édition ont permis l'inventaire des éditions et des collections qui suit. On regrettera l'arrêt de leur publication annuelle que constituait le répertoire des livres d'enseignement, les manuels scolaires, marché captif ne constituant apparemment plus le secteur le plus rentable de l'édition scolaire.

Pour les manuels, on pourra consulter le bulletin d'informations des manuels scolaires édité par une association d'enseignants, soucieuse d'exercer son point de vue critique sur ce secteur de l'édition

Nous n'envisagerons pas non plus ici le secteur parascolaire relevant d'autres usages que ceux de l'enseignement institué

2.4.3 LE MULTIMEDIA EDUCATIF

On entendra ici l'édition multi-media dans une acception par défaut par rapport à l'imprimé à savoir : le

marché du logiciel, de la vidéo, et du CD-ROM éducatifs.
 Les produits oscillent entre le documentaire à vocation
 éducative et l'exercice pédagogique, entre le support de
 cours et le manuel inter-actif; la palette des usages
 décline à la fois l'illustration, le divertissement, l'auto-
 documentation, et la formation assistée ou individualisée.
 Outre les maisons d'édition spécialisées jusqu' à
 maintenant dans la conception d'outils pédagogiques
 informatiques et audiovisuels, la plupart des éditeurs y
 compris scolaires se penchent sur l'édition des nouveaux
 media. L'explosion du multimedia français concerne
 surtout les secteurs de la production ludique, culturel, ou
 encyclopédique.
 De nouveaux savoirs-faire émergent dans la chaîne
 éditoriale, et mobilisent la matière grise des
 pédagogues, didacticiens, cognitiens et celle des
 informaticiens et réalisateurs de la formation permanente comme
 initiale.
 Pour toutes ces raisons, nous ne dresserons pas ici un
 répertoire d'éditeurs, mais signalerons des organismes de veille et
 des outils critiques qui permettent de se repérer dans ce
 paysage en pleine définition.

2.4.4 LA LITTÉRATURE GRISE

Les rapports des administrateurs de l'éducation, les
 écrits intermédiaires, les documents de travail de la
 recherche ou de la politique en éducation, la
 documentation technique ou administrative constituent le
 corpus de la littérature dite grise ou souterraine ,
 c'est à dire non-publiée et donc difficile à se procurer. Les
 potentialités et les usages remarquées de l'édition électronique ,
 notamment sur Internet ouvrent le champ d'un nouveau réseau
 de diffusion.

La littérature grise foisonnante des enseignants,
 alimentant leur pratique pédagogique et réflexive est par nature
 difficile à répertorier, mais il ne faut pas négliger cette part
 importante de la production de terrains, quelquefois
 valorisée et diffusée par les organismes publics de
 documentation et de formation

2.5 LES OUTILS BIBLIOTHECONOMIQUES

Pour se repérer dans les sources bibliographiques et les

centre de ressources, la connaissance des outils qui ont été utilisés pour organiser le système d'informations mis à disposition, peut contribuer à une meilleure exploitation des ressources existantes. La recension de ces instruments et la localisation de leurs utilisations permettra un choix raisonné aux documentalistes amenés à monter ou à réorganiser un service documentaire en éducation, et désireux de travailler en réseau.

2.5.1 LES LANGAGES DOCUMENTAIRES

Il est quelquefois utile de connaître les langages documentaires qui ont servi à indexer les documents analysés dans les banques de données ou les catalogues. Quand la navigation spontanée ou assistée n'a pas donné de résultats, notamment pour les recherches de concepts particuliers ou nouveaux, on pourra trouver dans ces dictionnaires organisés sémantiquement et syntaxiquement, les mots-clefs justes, synonymiques, génériques ou spécifiques à utiliser et ainsi élargir ou restreindre le champ de sa requête. C'est quelquefois à ce prix que l'investissement heuristique devient fructueux, à fortiori quand sont utilisés les opérateurs booléens : et, ou, sauf, permettant de construire des équations de recherche complexes.

2.5.2 LES PLANS DE CLASSEMENT

Pour se réperer dans les espaces qui mettent physiquement à disposition des lecteurs, la documentation et la littérature pédagogique, il faut connaître les codes qui ont présidé au classement. C'est souvent l'énonciation spatiale de l'offre documentaire qui constitue la première approche documentaire car elle est aussi la plus simple et la plus intime. Les plans de classement oeuvrent à spatialiser les champs de la connaissance couverts par le fonds documentaire. Nécessairement réducteurs, ils sont relayés par l'informatisation des catalogues qui permettent grâce à la fonction recherche de leurs logiciels et de leurs langages documentaires d'accéder aux contenus des collections, cette fois par un accès médiatisé et de manière sophistiquée.

2.5.3 LES LOGICIELS DOCUMENTAIRES

Les logiciels documentaires utilisés dans l'éducation pour l'informatisation bibliographique des banques de données et des catalogues de bibliothèques sont nombreux. En les répertoriant ici, on mentionnera leurs caractéristiques notamment en matière de format d'échange, conditionnant leur possibilité coopérative d'exportation ou d'importation de notices.

EXTRAITS DU " GUIDE DES SOURCES D'INFORMATION EN EDUCATION"

-2.2 LES BANQUES DE DONNEES FRANCAISES EN EDUCATION

-3.1 LES CENTRES DE DOCUMENTATION ET LES BIBLIOTHEQUES

-3.2 LES CATALOGUES DES BIBLIOTHEQUES

-3.3 LES SYSTEMES DE FOURNITURE A DISTANCE

2.2 LES BANQUES DE DONNEES FRANCAISES EN EDUCATION

Le Centre National de Documentation Pédagogique

organisme de l'Education Nationale à la fois éditeur et documentaire, il met à disposition de nombreux produits pédagogiques sur tous les supports à destination de l'enseignement. Dans un lien intime avec lui, il recense également la littérature d'expérimentations et de problématiques autour de l'acte éducatif et de la recherche en éducation, et analyse l'ensemble de cette production éditoriale grâce à des résumés et des indexations de contenu de très bonne qualité.

Pour ce faire, il alimente CALLIMAQUE : une banque de données bibliographiques de documents tous supports sur l'éducation, la seule en la matière à cumuler l'imprimé et le non-imprimé (vidéo, diapositives, logiciels, documents sonores, CD-ROM, vidéodisques etc...), les ouvrages et les articles de revues soit 13000 notices(de 1986 à nos jours) accompagnées d'un résumé analytique et indexées à l'aide du thésaurus de l' Education Nationale Motbis et du Thésaurus Européen de l'Education.

Mise à jour régulièrement mais laborieusement par le réseau national du CNDP/CRDP/CDDP, elle est interrogeable partiellement en ligne en accès public, et en mode professionnel grâce au CRDP de Toulouse

Elle produit deux extractions, l'une sélective sous la forme d'une revue, l'autre exhaustive sous forme de disquettes.

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques

même si ses deux banques de données qui sont en fait, le catalogue de son centre de documentation ne sont pas accessibles au public mais seulement en interne sur place, elles méritent d'être signalées pour la qualité des analyses qui y sont faites, et

les

fonds spécialisés qu'elles couvrent :
soit 20.000 références d'ouvrages, rapports et articles et 500 titres de périodiques, français et étrangers ; elles contribuent à l'édition d'un bulletin bibliographique mensuel recensant les dernières acquisitions.

L'Institut National de Recherche Pédagogique

produit des banques de données, des revues, des outils à forte plus-value documentaire, notamment grâce à la qualité critique des résumés et à la pertinence de ses indexations de contenu.

De tradition, l'INRP fait une part importante au traitement documentaire de la littérature francophone de recherche en éducation, comme c'est légitime pour un institut de recherche qui édite la *Revue Française de Pédagogie* depuis 1967. Par ailleurs, la revue *Perspectives Documentaires en Education* a su rendre vivant le travail de la contribution bibliographique dans la communauté scientifique.

Depuis 1992, l'INRP a fait un effort important de diffusion bibliographique, notamment en offrant le panel de quatre de ses banques de données, à l'interrogation en ligne par mode vidéotex. Le centre de documentation recherche de l'INRP détenteur des ressources signalées constitue avec la bibliothèque, le CADIST en Sciences de l'éducation, ce qui devrait lui donner un statut et un devoir en matière de mise à jour des informations (les centres d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique forment un réseau documentaire de pôles d'excellence spécialisés sur des champs scientifiques partagés sur le territoire national).

En revanche la multiplication affichée de petites banques de données dites de recherche, internes, factuelles ou textuelles, au service d'équipes se constituant en centres de ressources confidentiels, apporte de la confusion et ne concoure pas à l'image d'une politique cohérente d'information scientifique et technique de l'INRP

quatre banques de données bibliographiques :
EMILE, ERTEL, DAFTEL, EMMANUELLE
interrogeables en mode vidéotex et prochainement accessible sur internet:

L'Institut National de l'Information Scientifique et Technique du CNRS

produit des banques de données bibliographiques multidisciplinaires et multilingues, constituées à 90 % de dépouillement d'articles de périodiques, mais aussi de congrès, rapports, monographies, dont de nombreux documents

étrangers.

On peut les consulter intégralement en ligne, sur minitel et sur Internet, en mode professionnel avec des contrats d'abonnement avec les serveurs, et partiellement sur CD-ROM. Il s'agit de FRANCIS en sciences humaines et PASCAL en sciences. Un service de commandes de photocopies d'articles à distance est proposé sur les minitel et Internet. accès

-la section Sciences de l'Education de FRANCIS couvre tous les domaines de la discipline, y compris la psychologie, sauf les disciplines d'enseignement.

Le Centre INFFO : centre pour le développement de l'information sur la formation permanente

Cette association sous tutelle du ministère du travail et de la formation professionnelle produit une banque de données bibliographiques et deux services informationnels sur minitel

3.1 LES CENTRES DE DOCUMENTATION ET LES BIBLIOTHEQUES

ACCES GRAND PUBLIC EN REGION

Les bibliothèques de lecture publique

équipements communaux peuvent proposer dans leur fonds essentiellement constitué de littérature, de musique et de vidéos de loisirs, de documentaires et d'essais, des documents de nature à illustrer des séquences de cours et des ouvrages de vulgarisation pédagogique, psychologique, sociologique... Elles accueillent de plus en plus d'étudiants.

Certaines d'entre elles, suivant un axe municipal de développement en direction des écoles sous tutelle des villes elles aussi, constituent des services éducatifs à leur intention et font circuler des fonds de littérature de jeunesse et petites collections pédagogiques utiles aux instituteurs.

Inégalement réparties et acchalandées sur le territoire national, elles dépendent des politiques et des financements municipaux.

Les médiathèques départementales de prêt

équipements départementaux, elles font circuler par un réseau de bibliobus des fonds similaires (en volumes plus importants) à ceux de leurs consoeurs pré-citées, notamment dans les petites communes et pondèrent ainsi l'inégalité géographique d'accès aux bibliothèques, particulièrement dans les départements ruraux.

Longtemps elles ont défendu un principe de non-ingérence dans les établissements scolaires, mais depuis la décentralisation qui a vu se parachever définitivement leur réseau départemental, et les conseils généraux avoir la tutelle des collèges, elles offrent leurs services de prêt et d'animation à toute la population ressortissante, y compris scolaire, dans la mesure de leurs possibilités.

Les bibliothèques centres de documentation des écoles

dans un grand nombre d'écoles maternelles et surtout primaires, elles offrent de petites collections de littérature et de documentaires de jeunesse destinées à la lecture d'apprentissage, à la lecture de loisirs des enfants et à l'animation autour du livre. Elles n'ont pas vocation à fournir la littérature pédagogique aux instituteurs.

Les CDI d'établissements scolaires

dans chaque collège et chaque lycée, les centres de documentation et d'information proposent à l'intention des élèves, de petites collections multi-supports, composées selon les niveaux et les spécialités enseignées, de littérature de jeunesse, de littérature, de documentaires encyclopédiques et de documents de vulgarisation, de documentation technique et professionnelle.

Elles sont destinées à l'auto-documentation des élèves et à leur initiation pédagogique par des professeurs documentalistes dont c'est la principale fonction, comme le confirme la création récente d'un CAPES Documentation. Certains d'entre eux, en petit nombre essaient de développer un fonds spécifique destiné à leurs collègues enseignants, et permettant l'entretien d'une culture pédagogique de base, et le suivi de l'actualité éducative.

Les CDI d'IUFM

basés dans tous les centres IUFM, les centres de documentation et d'information entreprennent les changements consécutifs à la transformation des traditionnelles écoles normales et à l'arrivée des publics enseignants du secondaire.

Ils proposent aux étudiants professeurs des écoles, des collèges, des lycées y compris techniques et professionnels des fonds pédagogiques et didactiques, des matériaux éducatifs multi-média, une bibliothèque de base en sciences de l'éducation, en volumes limités.

Des réflexions ou des recherches ont été entreprises pour imaginer des centres de ressources multimédia pour l'autoformation, observer les pratiques informatives des étudiants, et intégrer dans la formation générale professionnelle des modules documentaires. Mais il manque une véritable politique documentaire en synergie avec la formation capable de prendre en compte les besoins de ce public massif, de couvrir l'ensemble des disciplines enseignées de la maternelle aux lycées, de construire des maquettes de formation documentaire et de débloquer les moyens nécessaires.

Les services communs de documentation des universités

dans chaque université, depuis la restructuration et le renflouement des anciennes bibliothèques universitaires, rattachées directement aux conseils d'université et à leur politique, celles-ci doivent fédérer autour de la maison-mère : la bibliothèque centrale, le maillage des bibliothèques spécialisées des unités de formation et de recherche, des laboratoires et instituts universitaires.

Ainsi certaines bibliothèques d'UFR de sciences de l'éducation ont-elles décidé d'intégrer les rayons de la bibliothèque centrale.

Du fait de cette mesure de rationalisation et d'économie consécutive à la massification des étudiants et à la déconcentration des universités dans le plan Universités 2000, les services communs de documentation entreprennent la fédération et l'informatisation de leur réseau propre.

Les B.U ont intensifié la progression qu'elles connaissent de puis plusieurs années. Leur public

s'est accru de façon notable, environ 60% des étudiants sont inscrits à la bibliothèque. Les horaires d'ouverture et la circulation des documents augmentent.

Néanmoins, les B.U cherchent, dans la partition de leur budget, la voie de leur politique d'acquisition (premier, deuxième, troisième cycle ? champs couverts ?), et de leur politique de mise à disposition (même s'il est prévu la construction d'une bibliothèque dans chaque université déconcentrée).

C'est pourtant bien dans leurs collections que les étudiants inscrits à l'université trouveront ou devraient trouver la littérature classique spécialisée et la littérature de recherche en sciences de l'éducation, jeune discipline universitaire au regard des humanités classiques surtout représentées dans les collections universitaires .

Des réseaux bien organisés, quoique réservés, de prêt entre bibliothèques universitaires (PEB) et de centres d'acquisition en information scientifique et technique (CADIST) permettent la circulation des documents pointus.

Il faut remarquer les efforts prévus concernant la formation des étudiants aux pratiques documentaires, jusqu'alors fort pris en compte dans les universités à la différence des établissements secondaires. Seules les unités régionales de formation et de promotion pour l'information scientifique, au nombre insuffisant (7 au total en France) au regard de la population étudiante exponentielle, avaient, jusqu'alors pour mission la formation des étudiants, des enseignants et des chercheurs à l'usage de l'information électronique.

Dorénavant, la direction de l'enseignement supérieur prévoit l'édition de produits documentaires pédagogiques et le recrutement de documentalistes de CDI au sein des bibliothèques universitaires, afin d'accompagner par des actions de vulgarisation et de formation, les usages informatifs des étudiants.

Les médiathèques pédagogiques du réseau CNDP

basées dans les CRDP d'académie et surtout les CDDP dans les départements, elles sont les centres de ressources pédagogiques de l'éducation nationale à l'intention des enseignants des établissements scolaires. Elles accueillent de plus en plus

d'étudiants IUFM.

De tradition multi-media, elles proposent toutes dans un réseau géographique de proximité des collections plus ou moins développées de documents tous supports utiles à l'enseignement de la maternelle au lycée (y compris technique et professionnel) et l'entretien d'une culture pédagogique de base.

Elles sont en lien et voisinent le plus souvent avec les librairies, les services d'édition et d'ingénierie éducative des CRDP, maillons d'un réseau national de documentation pédagogique unique en Europe.

Certaines d'entre elles ont développé leurs rayons en sciences de l'éducation, poussées par la pression du public étudiant IUFM et une redéfinition de leur politique d'acquisition préconisée par le CNDP.

Une charte explicite, rédigée à cet effet leur recommande de cibler leur fonds sur l'actualité de l'éducation, la pédagogie contemporaine, la didactique des disciplines, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de communication, la documentation administrative, le matériel d'enseignement y compris la littérature afférente, la grise qui y est

Ce réseau de médiathèques affiche des inégalités territoriales dans la richesse et l'actualité des fonds mis à disposition, en partie liées aux politiques académiques plus ou moins sensibles à la fonction documentaire au regard des deux autres fonctions de l'établissement, et souffre d'une absence de promotion et de communication vers leurs destinataires.

On déplore également l'absence à l'échelon national d'une médiathèque pédagogique publique de référence alimentée, notamment des nombreuses productions pédagogiques de ce réseau et de la littérature d'expérimentations et d'évaluations que ce type d'outils génère.

Les centres de ressources éducatives de la formation permanente

La création et le concept de centres de ressources viennent de la formation permanente. Les centres de formation d'adultes, amenés à diversifier de plus en plus leurs offres de formation et à accueillir un public de plus en plus hétérogène, notamment les publics dits de bas niveau, ont très vite introduit la démarche de l'individualisation à leurs activités de formation. Le centre de ressources en est l'outil. Au sein d'un espace documentaire

multimédia, une collection de produits éducatifs multi-supports, réduite, mais spécialement conçue pour l'autoformation, est mise à la disposition des stagiaires, avec l'assistance d'un tuteur méthodologique. Ils viennent souvent servir les ateliers de pédagogie personnalisée. S'ils peuvent paraître indigents quant à leur fonds documentaire, ils sont en tous cas inséparables des pratiques de formation et d'une production pédagogique finalisée ; ils ont aussi intégré, d'emblée les technologies et l'ingénierie éducatives. Certains d'entre eux, notamment ceux des GRETA sont fédérés en réseau informatisé.

Les centres d'information et d'orientation et l'office national sur les enseignements et les professions

Les délégations régionales de l'Onisep, mettent à disposition de la communauté éducative de chaque académie, l'ensemble des ressources imprimées, audiovisuelles, ou multimédia, concernant l'orientation des élèves, le système scolaire, les métiers, les formations, les études, les diplômes et les concours.

Les CIO représentés dans chaque district géographique ont pour mission de diffuser le matériel d'information nécessaire aux choix d'orientation des élèves, et au travail de conseil des conseillers d'orientation. Leur rôle est plus informatif que documentaire.

3.2 LES CATALOGUES DES BIBLIOTHEQUES

-LA BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE

*catalogue bibliographique de 770.000 notices
d'ouvrages entrés par dépôt légal
accessible intégralement en ligne sur internet, et via le serveur
Questel et aussi partiellement sur CD-ROM*

en accès public

*-CD-ROM BNF (Bibliographie Nationale de
France)*

*en consultation dans les grandes
bibliothèques, et certains CRDP/CDDP*

en accès professionnel

*BN OPALE pour les imprimés, BN Opaline pour la
phonothèque et les audiovisuels*

*-via le serveur Questel par contrat d'abonnement
-sur internet*

-<http://www.bnf.fr/telnet.htm>

-L'AGENCE BIBLIOGRAPHIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

-TELETHESES :

*banque de données bibliographiques signalant les
thèses soutenues en France depuis 1972 dans toutes
les disciplines,*

*soit un catalogue de 280.000 notices de thèses
dont 1800 en sciences de l'éducation*

accessible en local sur micro-fiches, en ligne sur

*minitel et internet et enfin sur CD-ROM, en accès public et
en mode professionnel sous réserve de contrat d'abonnement
avec le serveur*

en accès public

-3615 SUNK THE ou 3616 SUNIST THE

coût: 1,01 F/min

-DOCTHESES : le CD-ROM

mise à jour semestrielle et cumulative

*en consultation dans les bibliothèques
universitaires*

-les thèses soutenues depuis 1986 sont

microfichées et diffusées dans toutes les bibliothèques universitaires, elles peuvent aussi être reproduites sur papier, auprès des ateliers nationaux de reproduction des thèses de Grenoble et de Lille

en accès professionnel
à l'ergonomie un peu vieillie
sous réserve de contrat d'abonnement avec l'ABES
150F/h
-telnet (ie from the internet)/
FROMP11.CNUSC.FR avec un logon
-via Tranpac 36.06.24.24 code 13.40.22.269
-sur minitel 1B 36.21
-sur minitel 3614 code SUN4

-CATALOGUE COLLECTIF NATIONAL (CCN) DES PUBLICATIONS EN SERIE
identifiant 266.000 titres de périodiques vivants ou
morts dont 13.000 en éducation, localisés dans 2.800
bibliothèques et centres de documentation français.
alimenté par un réseau de 2800 bibliothèques qui en
signalent les conditions d'accès et de prêt dans les outils du
CCN :

-Répertoire des bibliothèques. Paris : CCN, 1994.-
228p

accessible en ligne sur minitel et internet et sur CD-ROM, en
accès public et en mode professionnel sous réserve de
contrat d'abonnement avec le serveur

en accès public
-3617 CCN
coût : 2,23 F/min
-MYRIADE : le CD ROM
mise à jour semestrielle
en consultation dans les bibliothèques
universitaires, et certains CRDP

en accès professionnel
à l'ergonomie un peu vieillie
sous réserve de contrat d'abonnement avec l'ABES
150F/h
-telnet (ie from the Internet)/
FRMOP11.CNUSC.FR avec un logon
-via Transpac 36.06.24.24 code 13.40.22.269
-sur minitel 1B 36.21 code 134022269

-LES BIBLIOTHEQUES UNIVERSITAIRES

-PANCATALOGUE :

catalogue collectif de 2.000.000 ouvrages localisés dans 111 bibliothèques des universités et de grands établissements. Le fonds éducation n'est pas très riche

critères de recherche : auteur, titre, éditeur, ISBN, peu convivial
accessible en ligne par minitel et internet, en accès public et en mode professionnel sous réserve de contrat d'abonnement avec le serveur

en accès public
-3617 PANCA
0,37F/min au 13/02/96

accès professionnel
à l'ergonomie un peu vieillie
avec contrat d'abonnement avec l'ABES : 150F/h
- sur telnet(ie.from the Internet)/
FRMOP22.CNUSC.FR avec un logon
- sur minitel 1B 3613 SUNI code PANCA
- via Transpac 36.06.24.24 code :
13.40.22.27.14.94

-SIBIL :

catalogue collectif de 520.000 ouvrages localisés dans une dizaine de bibliothèques universitaires, notamment du centre et du sud de la France. Le fonds de l'éducation n'est pas très riche
critères de recherche : titre, auteur, sujet, peu convivial
accessible en ligne par minitel et sur internet pour l'accès professionnel

en accès public
-3615 SF
0,37F/min au 13/02/96

en accès professionnel
à l'ergonomie un peu vieillie
-telnet(ie from the Internet)/
FRMOP22.CNUSC.FR en accès libre 131.196.1.3

-De nombreuses autres bibliothèques universitaires entrent leur catalogue sur le réseau internet, ou ont le projet de le faire, après leur réinformatisation. A cette occasion, elles participent à des réseaux régionaux et/ou aux pôles universitaires européens. Citons par exemple

-http ://www.univ-rennes1.fr
y compris la bibliothèque de l'IREM

-<http://www.univ-lille1.fr>
-telnet (ie from Internet)/
www.grenet.fr/redoc
pour la région grenobloise
-gopher : gopher.univ-valenciennes.fr

-L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE : centre de documentation recherche

diffuse le catalogue de son centre de documentation recherche, soit 5000 notices spécialisées en sciences de l'éducation ; il s'agit de la banque de données
EMILE
accessible sur minitel, bientôt sur internet

-3616 INRP
EMILE
coût : 1,01 F/min au 13/10/95

-LA DOCUMENTATION FRANCAISE

diffuse le catalogue de son centre d'information et de documentation internationale contemporaine, soit 26 000 ouvrages, 8000 périodiques, 6000 dossiers, dont 300 documents en éducation
accessible sur minitel

-(1) 40 15 72 00

-LES CENTRES REGIONAUX DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE

-CRDP de Lille
catalogue succinct et défilant de 600 logiciels et multimédias éducatifs
critère de recherche : index de mots-clefs en accès public
-sur internet : <http://www.univ-lille1.fr/~puel/CRDP/homecrdp.html>

-CRDP de Toulouse
catalogue collectif de 3 médiathèques pédagogiques d' Ariège et de Haute-garonne
soit 150.000 références et 300.000 documents distribués dans les services suivants : médiathèque académique (récolte), vidéothèque et logithèque (clovis), sujets d'examen (saxo)
critères de recherche : titre, thème, auteur et spécialité, diplôme pour les sujets d'examen,
en accès public

-3616 EDUDOC
coût 1F01/min au 20/03/96
-CD-ROM CRDP-DOC
-sur internet
[http ://www.cict.fr:8200/CRDP31/](http://www.cict.fr:8200/CRDP31/)
uniquement pour la vidéothèque et la logithèque
prochainement sur telnet (ie from internet)
pour tous les catalogues

en accès professionnel
-sur minitel 1B : 3614 EDUPRO
possibilité de réservations à distance

3.3 LES SYSTEMES DE FOURNITURE A DISTANCE

Les imprimés électroniques

Au delà des références bibliographiques engrangées en masse dans les banques de données et les catalogues électroniques, on peut voir circuler des documents en texte intégral dans les réseaux. Les applications concernent des documents dont la diffusion est liée à des contraintes de mises à jour, d'actualité, de périodicité, de faible tirage, ou à des facilités de transfert, par exemple la littérature grise, périodique, technique. Le problème des droits d'auteurs, la concurrence avec l'édition imprimée classique,

l'accessibilité relative de ces produits limitent pour l'instant les applications . Mais la porte est largement ouverte, à l'édition bibliophilique, ou indépendante et à la littérature associative ou officielle par exemple . citons en quelques-uns intéressant l'éducation

*-Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation/ Commissions européennes
<http://www.cec.lu/en/commm/dg22/newq/nemo162.html>*

*-Les notes techniques de l'ingénierie éducative du CNDP
<http://www.cndp.fr>*

*-Les rapports du ministère de l'éducation nationale
<http://www.edutel.fr>*

*-L'état de l'école : 5ème édition de la publication de la DEP
<http://www.edutel.fr>*

-

*-Le rapport du Michel Melot, président du conseil supérieur des bibliothèques pour l'année 1994. Paris : Association du conseil supérieur des bibliothèques, 1995.- 132p
<http://www.grenet.fr/redoc/csb/>*

*-Guide et magazine électronique de l'Internet, entièrement en langue française
<http://franceweb.fr>*

*-Bulletin des bibliothèques de France : texte intégral de la publication depuis 1995
<http://www.ensib.fr>*

Nombre de revues ou magazines des grands groupes de presse, offrent en ligne leurs articles en texte intégral; souvent par l'intermédiaire de serveurs qui commercialisent leurs services sous réserve de contrat d'abonnement qui ne concurrencent pas la vente directe de l'imprimé. Pour n'en citez qu'un

-Le Monde :

-via les serveurs : Questel, Datastar, Téléconsulte ,Européenne de données sur contrat d'abonnement

-par minitel 36.29.04.56 ou 3617 LMDOC : uniquement pour les références

mise à jour quotidienne

-également disponible sur CD-ROM

Le prêt à distance

-Le prêt entre bibliothèques (PEB)

ce service de l'agence bibliographique de l'enseignement supérieur permet à un réseau de plus de 280 bibliothèques universitaires et centres de documentation de la recherche, d'effectuer des demandes de fournitures de documents originaux ou reproduits. Il offre également un outil de messagerie et de conférence électronique. Son accès professionnel sous contrat est réservé exclusivement au réseau sus-cité. C'est ainsi, entre autres moyens, que transite la diffusion des thèses signalées sur TELETHESES, des articles de périodiques signalés dans le CCN, et des documents acquis par les CADIST, et recensés dans le PANCATALOGUE.

Quelques 500.000 documents transitent ainsi chaque année entre les établissements participant au réseau du prêt entre les bibliothèques

contact : les bibliothèques universitaires et les centres de documentation recherche

-Les Centres d'acquisition et de diffusion de l'information scientifique et technique (CADIST) un réseau de bibliothèques universitaires et de centre de documentation recherche s'est réparti la couverture documentaire pointue des grands champs scientifiques, notamment la littérature étrangère. Ils assurent l'achat et la conservation d'un exemplaire au moins du fonds spécialisé, ainsi que la fourniture rapide de ces documents originaux ou reproduits par le prêt entre bibliothèques. Le CADIST "Sciences de l'éducation" est assuré par l'INRP.

-Répertoire des bibliothèques de recherche de l'enseignement supérieur CADIST/ Ministère de l'éducation nationale.-Paris : la documentation française, 1992. 167p

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :

TROISIEME PARTIE : LA PART DES STRATEGIES LOCALES

celles des responsables et acteurs de
principales institutions concernées de
l'éducation nationale, dans la région Nord-
Pas-de-calais

méthode : entretiens non-directifs

- 3.0 La grille d'entretien
- 3.1 UN CDI
- 3.2 L' IPR VIE SCOLAIRE
- 3.3 LE CRDP
- 3.4 L'IUFM
- 3.5 LE CUEEP
- 3.6 LA BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE LILLE III
- 3.7 L' UFR DE SCIENCES DE L'EDUCATION
- 3.8 LE POLE UNIVERSITAIRE EUROPEEN
- 3.9 LE CITE
- 3.10 LA DAFCO
- 3.11 L' IA NORD
- 3.12 LE GROUPE GARANTIE

3.0 GRILLE D'ENTRETIEN POUR LES ACTEURS ET LES RESPONSABLES DES SERVICES DOCUMENTAIRES

Le but est de recueillir leur point de vue politique, critique et prospectif du service documentaire, qu'ils dirigent.

QUESTIONNAIRE D' IDENTITE

NOM interviewé le

INSTITUTION

STATUT

FONCTION DE LA PERSONNE

ANCIENNETE DANS LE STATUT, LA FONCTION

ANTECEDENTS PROFESSIONNELS

QUESTIONNAIRE DE POINT DE VUE

-Comment voyez-vous le service informatif, documentaire que votre institution rend à son public Education ?

-Quels en sont les principes porteurs ?

-Considérez-vous que son action en la matière est suffisante ?

-Si oui, où situez-vous son efficacité ?

-Si non, quelles sont à votre avis les limites de son efficacité, les contraintes majeures à son développement ?

-Quelles sont les stratégies personnelles et/ou institutionnelles qui sont les vôtres pour maintenir, transformer, ou développer ce service ?

3.1 ENTRETIEN Marion LEFEVBRE documentaliste au CDI du Lycée professionnel de Wingles (Pas-de-calais), accompagnée de Marie-Laurence CAUDRON, documentaliste et de Christine SAWICKI, professeur de dessin industriel dans l'établissement mars 1996

Le lycée professionnel accueille 700 élèves, emploie 60 enseignants et délivre des formations en techniques industrielles et tertiaires.

La documentaliste a effectué dans le cadre de ses activités d'animatrice-relais de district, une enquête sur les lectures professionnelles des enseignants et les liens avec le CDI

L INFORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET LE ROLE DU CDI

NO LECTURE

LE CDI est très peu fréquenté par les enseignants des secteurs techniques et professionnels. Le chef des travaux rassemble à l'atelier les revues techniques et une vidéothèque

spécialisée. Les professeurs d'atelier se contentent et se satisfont de cela

Pourtant leur échappent ainsi toute la littérature pédagogique et la documentation réglementaire sur les programmes qui se trouvent au CDI.

Ils n'y ont recours que lorsqu'il y a un problème, un changement de programmes. A ce moment-là, l'information circule oralement et c'est la convivialité qui fonctionne

Le document officiel de références : le référentiel de programmes est annoncé dans des notes affichées dans l'établissement. Puis éventuellement, dans les commissions de délibération, au moment où sont préparés les examens, c'est l'inspecteur qui donne des informations professionnelles complémentaires.

Ce document-là, pour l'avoir, il faut faire une démarche personnelle au CDI. Et c'est souvent, le seul cas où les enseignants du technique ont recours au CDI.

Ce qui ne veut pas dire qu'ils l'exploitent et qu'ils l'utilisent concrètement. Il faudrait généraliser des fiches de contrat : compétences, savoir-faire, capacités, comme cela existe déjà pour les enseignements de l'électronique, de la chaudronnerie et la maintenance. Mais ce n'est pas encore dans les moeurs.

En matière de lecture professionnelle, les enseignants sont peu demandeurs ; dans l'enquête de district, les documentalistes ont évalué les demandes de ce genre, à deux ou trois fois par an, par enseignant

.../...

LA REVELATION DE LA LECTURE PROFESSIONNELLE

L'enseignante de dessin industriel raconte son itinéraire de lecture

Son implication a commencé, quand elle a décidé de passer le concours de chef d'établissement. Elle a été amenée pour les besoins de la préparation du concours, à s'informer sur la fonction et les problèmes de vie scolaire.

Sa démarche est partie du constat qu'elle n'avait de connaissance que de sa discipline et non du monde scolaire qui l'entourait.

Aussi a-t-elle fréquenté le CDI, emprunter des livres...

Le CDI, dans le cadre de son action incitatrice à la lecture professionnelle, avait contracté un abonnement à une nouvelle

revue pédagogique : 'Educations

L'enseignante déclare avoir été emballée par le premier numéro d 'Educations sur les savoirs, au point de changer sa façon de travailler.

Avant, elle pensait avoir avec ses élèves, des exigences qui ne pouvaient être satisfaites et considère avoir été obtuse. Maintenant, elle dit : il faut dévier et ça, c'est de la pédagogie

De la même manière, après avoir lu le numéro sur l'alternance, elle dit avoir vu autrement les visites en entreprise, et pris de la profondeur sur le champ

Elle a depuis, à destination de ses collègues, un rôle de meneuse au CDI, et travaille conjointement avec la documentaliste, au prosélytisme documentaire. C' est un cas d'espèce.

Le passage à la lecture professionnelle se fait quand il y a une occasion, une nécessité, un déclic.

Ce sont souvent des objectifs personnels de promotion professionnelle qui animent cette curiosité intellectuelle

Mais, même si l'objectif de promotion n'est pas atteint, il peut apparaître à l'enseignant qu'il a à apporter dans sa pratique pédagogique, quelque chose d'autre que la transmission didactique.

Les enseignants qui se documentent, ont certes à l'origine, un objectif utilitaire ; mais, il peut y avoir aussi abandon, et alors **il faut savoir se remobiliser**, car les connaissances évoluent, et on ne peut plus enseigner, comme il y a quelques années.

La notion de plaisir est là aussi, celui d'entretenir sa culture professionnelle, sans que des mobiles utilitaires soient forcément réquisitionnés

Dans les autres métiers, ça existe

BOUILLON DE CULTURE PEDAGOGIQUE AU CDI

A l'évocation des idées développées dans le dernier ouvrage de Meirieu, l'enseignante explique passionnément la philosophie de sa pratique pédagogique

La difficulté du métier réside dans le fait que l'enseignant est en face à face avec un public, chaque fois différent. Même quand ce sont les mêmes élèves, ce n'est pas le même public d'une semaine à l'autre, et c'est cela qui est peut-être le plus difficile à gérer.

Il faut attendre d'avoir plusieurs années d'expérience pour y arriver

Un jeune à l'IUFM qui va faire un stage sur le terrain, a le sentiment de n'avoir jamais été acteur, et d'avoir toujours été encadré ; alors, tout est à inventer, quand il se retrouve tout seul devant les élèves ; il ne sent

pas préparé; Le premier objectif du nouvel enseignant, c'est de faire passer ses connaissances, mais il ne sait pas les faire passer.

Il faut du temps pour prendre l'élève dans sa globalité ; au départ un élève, c'est quelqu'un qui doit apprendre pointfinal ; mais un élève, c'est quelqu'un qui a le droit de râler, de ne pas être content

Elle-même, professeur de dessin industriel ne s'arroge pas le droit d'accabler au conseil de classe un élève nul en dessin ; l'important c'est qu'il sache comprendre, c'est tout ; puisque de toute façon il ne sera pas dessinateur

Il faut se rendre compte que si le professeur fait de l'opposition dans une situation de classe difficile, il doit être capable de l'accepter d'un élève.

Un élève est un être humain, comme le professeur, un jour ça va, un jour ça va pas ; le jour où ça ne va pas pour l'élève, il faut que l'enseignant lui foute la paix. Quand on a compris cela, cela se passe très bien.

Même si l'élève ne fait rien, la semaine suivante, le travail est fait. Certes, il faut une barrière entre l'enseignant, et les élèves, mais elle peut bouger; on peut se dire des choses

A ces propos, la documentaliste réagit et a l'idée suivante : **il faudrait se payer le culot de faire une fois par mois des tables rondes avec les professeurs, sur un sujet donné lié à la résolution de problèmes ;** travailler la question avec les ouvrages des pédagogues, les bibliographies thématiques, et des notes de lecture, afin d'engager les discussions et favoriser les échanges de pratiques

LA CIRCULATION DE L'INFORMATION : AU DELA DU DECOURAGEMENT

La documentaliste évoque ses relations d'information, avec ses collègues.

D'abord, avec le chef d'établissement, elle a soumis à sa lecture critique, la revue bibliographique du CNDP : " Choisir", mais les retours n'ont pas été probants ; il faut avouer que le temps manque au chef d'établissement.

Dans le système, on ne peut prendre d'initiative de communication d' informations, sans passer par la hiérarchie ; ce circuit ralentit beaucoup les manoeuvres : "ça reste coincé"

Que la documentaliste fasse circuler l'information à la communauté enseignante dans ces conditions, lui demande donc une énergie considérable

AU CDI, la revue "Le Monde de l'éducation" n'est jamais, jamais feuilletée

Même la pratique de l'affichage de quelques informations repérées n'amène pas les enseignants à aller consulter le document primaire.

Ou alors, quand un enseignant va chercher un livre au CDI, il a l'impression que la documentaliste l'a lu avant. La documentaliste est censé tout savoir.

Il n'y a pas d'échanges réciproques comme il conviendrait, chacun devrait apporter sa part de bénéfice des lectures qu'il'a faites

Il n'y a pas d'appétence ; c'est vrai qu'il faut un déclic, le déclic du sens de ce que l'on fait ; **mais en attendant, qu'est-ce qu'on fait ?**

Quand la documentaliste s'est essayée à une stratégie de diffusion et qu' elle a lancé une enquête sur les lectures professionnelles de ses collègues, elle a été en butte à leur suspicion : "elle veut se faire mousser" ou "elle se mêle de ce qui ne la regarde pas"; un effet de découragement l' a atteinte

La documentaliste, dans l'établissements doit trouver des alliés pour la diffusion de l'information pédagogique ; mais quand elle les a, ils sont très peu nombreux ; et il faut avouer que l'impact reste limité. Il se réduit à de bonnes relations personnelles et professionnelles limitées au mieux à un cercle, sinon à un binôme.

L'enseignante évoque la même difficulté de communication avec ses collègues. Quand elle souhaitait faire circuler un document pédagogique intéressant, elle était souvent confrontée à la méfiance de ses collègues , considérant qu'elle faisait preuve d'outrecuidance. Aussi a-t-elle été amenée, dans ces cas-là, à rester évasive et se priver de commentaires de peur de les "barber".

Pourtant, **il faut trouver un meneur, autour duquel gravitent les bonnes volontés.** Il est possible d'entraîner des collègues qui sont demandeurs, ou tout au moins écouteurs. Il faudrait pour eux préparer le travail de médiation bibliographique.

Les enseignants ont tendance à ne s'intéresser qu' à leur spécialité et à se cantonner à leur discipline. Pourtant des documents pédagogiques transversaux peuvent aider l'enseignant dans sa pratique Il ne s'agit pas pour le CDI d'avoir beaucoup de ces documents, mais il faut les travailler, effectuer un travail de médiation , de tri, à l'attention des enseignants.

Un groupe de travail pourrait être constitué dans l'établissement, destiné à prédigérer, à communiquer verbalement les lectures, en attendant que les enseignants aillent eux-mêmes à la lecture.

Il faut travailler à des outils.

Le métier de documentaliste de CDI, c'est bien aussi la médiation documentaire sur la littérature pédagogique.

Au niveau du district, l'idée que les documentalistes du district lisent un ouvrage récent de pédagogie, et fassent pour la collectivité **des comptes-**

rendus de lecture, peut aussi faire avancer.

Dans le district, un potentiel de cinq documentalistes essaie de faire des projets, mais il manque de temps

Au niveau académique, il faudrait créer **une petite cellule sur la diffusion de la littérature pédagogique**, qui ait le temps de s'en occuper.

L'enjeu est de taille puisqu'il peut provoquer des révélations chez les enseignants, comme on vient de le voir ; et ce qui manque, ce sont des gens curieux qui se prennent au jeu de cette activité intellectuelle de la lecture professionnelle.

CIBLER LES FONDS, SEGMENTER LES PUBLICS

Parmi les 60 professeurs présents dans l'établissement, il y a différentes catégories d'origine. -

Les nouveaux enseignants sortis de l'IUFM, sont souvent en butte à des problèmes personnels, liés à l'exil de leur région d'origine, et enseignent aussi souvent des matières pour les quelles ils ne sont pas spécialisés; alors, **c'est la panique et ils se ruent sur** la documentation disciplinaire exploitable directement, c'est à dire **les manuels**. Les jeunes ont du mal à s'investir sur le terrain de la documentation pédagogique ; ils n'ont pas la tête à cela.

-Pour les anciens, ceux qui viennent des entreprises, la culture professionnelle de l'entreprise compte davantage que la culture pédagogique.

-Puis il y a, **entre les deux, une frange de professeurs qui peuvent être sensibilisés**, qui ont la pratique, qui n'ont plus l'angoisse.

C'est cela qui est difficile dans la communication, c'est de segmenter.

Il faut donner les bonnes réponses documentaires aux préoccupations spécifiques.

Le fonds documentaire doit s'adapter de l'indispensable au spécifique, et cerner une politique d'acquisition dans le cadre de ses moyens.

Le disciplinaire prend toujours le pas sur le pédagogique.

La bibliothèque pédagogique proprement dite, du CDI a une dizaine de volumes ; les manuels scolaires ont toujours beaucoup d'importance.

Le budget global du CDI est de 9000 F. Des choix ont été faits.

La revue 'Educations a été préférée aux Cahiers pédagogiques. Les revues didactiques sont nombreuses ; par exemple le Bulletin de l'association des professeurs de mathématiques, la revue Historiens et géographes ; elles sont réclamées mais ne font pas l'objet d'un abonnement au CDI dans la mesure où peu d'enseignants sont concernés à la fois

Ces revues sont disponibles dans les médiathèques pédagogiques des CDDP, mais les documentalistes estiment ne pas avoir de temps pour les fréquenter.

Elles essaient de se tenir au courant de tout, mais ont beaucoup de sollicitations par exemple : les ateliers lecture, le travail avec les élèves, les PAE, l'informatisation du CDI.

Le problème du CDI, c'est qu'il est une excroissance d'un système qui n'a pas l'habitude de s'en servir, et que l'on peut s'en passer.

Dans tous les référentiels quelqu'ils soient, on évoque la capacité à s'informer, mais le CDI est rarement utilisé dans le cadre du cours disciplinaires. **C'est le paradoxe de la documentation dans l'enseignement**, tel qu'il est fait.

3.2 ENTRETIEN Elisabeth LEGROS IPR Vie Scolaire avril 1996

Elisabeth LEGROS est inspectrice régionale vie scolaire,
dans l'académie depuis la rentrée
Elle a, à ce titre l'autorité pédagogique, en direction des
documentalistes et des chefs d'établissement stagiaires
Elle a été formatrice au centre Condorcet, centre de
formation des inspecteurs de l'éducation nationale

L'INFORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AU CDI

Les fonds sont relativement restreints, les
abonnements en direction des enseignants sont
pratiquement nuls.

Les documentalistes expliquent qu'elles ont été
amenées à supprimer ces abonnements, chers et
complètement sous-employés par les enseignants

Mais des revues comme les dossiers Educations et
Formations de la DEP, ou la revue de l'AFAE, devraient
être dans tous les CDI.

C'est un peu dommage que les documentalistes
doivent faire des choix drastiques pour leurs
acquisitions en littérature pédagogique, pour des raisons
financières.

Mais, si les enseignants avaient des demandes
fortes en la matière, les documentalistes n'auraient pas de
peine à convaincre le chef d'établissement d'en faire l'acquisition ;
et les crédits d'enseignement et les crédits propres au
CDI, pourraient être mis à contribution.

Les documentalistes pourraient concevoir des
dossiers d'actualité pédagogique, comme il en existe dans les CDDP
; mais pour ce type d'initiative, il faudrait qu'il y ait la réunion
des volontés conjointes des chefs d'établissement et des
documentalistes ; ce qui n'est pas souvent le cas.

L'inspectrice déplore cet état de fait

Car la littérature de pédagogie générale, et de

didactique permet de se poser des questions sur le système éducatif. Et il est difficile actuellement de ne pas se poser de questions, et de continuer à travailler de la même manière.

La lecture chez l'enseignant est une manière parmi d'autres, d'accompagner sa pratique, de la réflexion qui la sous-tend.

Certains enseignants commencent par mettre en pratique et réfléchissent ensuite, d'autres commencent par réfléchir et mettent en pratique ensuite.

Ces comportements dépendent de la manière d'être des personnes ; mais la réflexion est indispensable.

ITINERAIRES DE LECTURE ET D'ECRITURE D'UNE INSPECTRICE

L'inspectrice raconte quelques-uns de ses itinéraires personnels qui l'ont amenée à lire de la littérature pédagogique et à écrire des écrits professionnels. Cette démarche est tout à fait transférable aux autres corps de métier : chefs d'établissement, documentalistes.

A l'occasion de la préparation d'interventions dans le cadre de l'université, elle s'est tournée vers des livres achetés ou empruntés qu'elle n'aurait pas lus avec la même attention, et qu'elle n'aurait fait que parcourir en temps ordinaire.

De la même manière pour les jurys de concours, auxquels elle siège, elle retourne relire à fond des livres qu'elle n'a lus qu'en diagonale.

Par ailleurs, pour organiser des formations, et faire intervenir des conférenciers, notamment au centre de formations des inspecteurs où elle travaillait, elle était amenée à faire des recherches dans les banques de données pour trouver des intervenants potentiels, lire ce qu'ils avaient écrit, et ainsi les inviter en passant par leurs éditeurs.

**C' est quand il y a nécessité, que le moteur de la lecture et de la recherche bibliographique intervient
Le passage à l'écriture est aussi nécessaire.**

Elle raconte avoir pendant très longtemps travaillé en faisant ; elle avançait, elle faisait, elle réfléchissait aussi.

Puis, elle a pris l'habitude, quand elle était conseillère technique de l'inspecteur d'académie, de rédiger des fiches de synthèse ; ou quand elle a mettait en place des formations au centre de formation des inspecteurs, pour réfléchir aux objectifs de formation qu'elle poursuivait, elle rédigeait des notes de problématique ; cette année, en reprenant davantage de terrain, elle écrit des notes, des

rapports d'observation à l'intention du recteur.
Elle insiste sur la rédaction du programme et le bilan annuel d'activités. Elle fonctionne ainsi pour elle, même si ces écrits ne le lui sont pas commandés ; et elle le demande aux chefs d'établissement stagiaires et aux documentalistes qu'elle visite au cours des inspections.
Ecrire, c'est écrire l'action, et déjà une manière de l'engager en se donnant des objectifs, des modalités d'évaluation, et des prévisions de contenu.
C'est une bonne façon de faire le point et d'engager les premières réflexions.
Mais cela manque énormément, certains programmes d'activités ne sont que des catalogues et il y a très peu de vrais projets d'établissement.

L'INTEGRATION DU CDI A L'ETABLISSEMENT

Pour avoir vu un certain nombre de CDI, (une vingtaine, à ce jour, ce qui n'est pas suffisant, pour en tirer des pourcentages, dit-elle), l'inspectrice fait le constat suivant.

Dans la plupart des cas, les CDI sont juxtaposés aux activités de l'établissement ; les documentalistes font beaucoup d'efforts pour intégrer le CDI à la vie de l'établissement, mais ce n'est pas encore un état de fait.

Seuls, trois des CDI visités, sont parfaitement intégrés dans la vie éducative et pédagogique de l'établissement ; dans ce cas, les documentalistes travaillent de concert avec les enseignants, les chefs d'établissement ont bien pris conscience du rôle du CDI, et les documentalistes sont hors pair.

Mais ce n'est pas la règle générale.

Il faut aussi que le CDI est un sens pour les enseignants. Beaucoup d'enseignants ne fréquentent pas le CDI.

La position géographique du CDI dans l'établissement, la qualité de l'accueil, la volonté de la documentaliste à faire venir les enseignants, la volonté conjointe du chef d'établissement sont autant de facteurs conjugués qui peuvent aider à changer ces habitudes.

Naturellement, dans certains établissements, le CDI est le lieu où les enseignants viennent s'informer.

Si l'on prend les textes, on lit bien que le CDI doit être en position centrale, que le chef d'établissement doit

prendre en compte, dans son projet d'établissement, tout le rôle d'information, de communication, de l'action pédagogique du documentaliste, et que le CDI a pour mission d'être un lieu de ressources d'information pour les élèves, mais aussi pour les professeurs.

Au départ, à leur création, en 1958, les ancêtres des CDI, les SDI étaient des centres de ressources pour les professeurs.

Et, c'est vrai que l'on a tendance à oublier que **le CDI est aussi un centre de ressources pour les professeurs**, un lieu où les professeurs viennent travailler avec les documentalistes, avec leurs élèves.

Cette orientation n'incombe pas aux personnes mais aux fonctions et dépend surtout des manières de travailler en synergie . **Il faut un projet, une volonté de mettre en oeuvre ensemble ce projet**, et dans ce cas on se donne les moyens de travailler en équipe.

Le documentaliste ou le chef d'établissement, tout seul ne peut rien faire.

LES PROFILS DES DOCUMENTALISTES

Les documentalistes sont en général très frustrés par rapport à l'intégration du CDI dans l'établissement.

Ils disent qu'il faut toujours qu'ils se battent, qu'ils fassent vivre leur documentation, qu'ils prennent leur place ; ils se sentent souvent oubliés.

L'enseignant, lui, fait partie de la chaîne du savoir, il a une place bien définie dans une classe avec des élèves ; qu'il soit bon ou mauvais, son statut, sa place sont bien identifiés clairement.

Si le documentaliste a bien un statut, une mission, son rôle est un rôle intermédiaire, transversal ; c'est plus que les autres, mais à chaque fois, il y a nécessité pour lui de se positionner. **Sa place laisse plus de possibilités, d'initiatives et d'autonomie et c'est une richesse.**

Deux documentalistes ne peuvent pas travailler de la même façon, parce qu'ils ont leur personnalité, que les établissements sont différents. Deux professeurs n'enseignent pas non plus les leçons de la même façon ; mais l'enseignement est plus cadré.

Ce que certains documentalistes vivent mal, en fait c'est une richesse, une source de liberté. Et, ils ne s'en servent pas ; ils s'en servent pour se plaindre.

Ils ne savent pas utiliser cette liberté, réfléchir, prendre des décisions, évaluer les besoins, se donner des priorités. Ils attendent, et donc ils se laissent imposer des choses.

Ils ne sont pas tous comme cela, mais ceux qui vivent mal leur situation, c'est bien pour ces raisons.

Le problème est lié à un problème de formation.

Il y a **trois catégories de documentalistes** :

-**La première génération**, qui a eu une formation relativement brève avait choisi de devenir documentaliste, a créé et formé la profession et s'est formée elle-même. **Ce**

sont des gens de très grandes qualités, ces documentalistes-là approchent la cinquantaine et croient fort en leur profession ; ils sont un bon tiers. Ils tirent en avant, impulsent, et c'est remarquable.

-Puis, **il y a les jeunes qui ont fait l'IUFM, qui sont pleins de ressources, et qui ont besoin de s'affirmer**. Ils sont un peu amers, déçus par leur affectation.

-Enfin, **il y a les documentalistes, titularisés par des décrets** ; sans formation, **ils sont plus ou moins motivés, ils se laissent tirer**. Ceux-là ne s'inscrivent pas en formation, n'assistent pas aux réunions d'animateurs-relais et se laissent porter.

Parmi eux, en petit nombre, comme dans les autres corps, on trouve ceux qui ne pouvaient pas faire autre chose malheureusement, et ce sont ceux-là qui peinent à savoir réfléchir, prendre des initiatives dans l'établissement. Donner une fonction de documentaliste à quelqu'un qui ne peut pas enseigner, ce n'est vraiment pas la formule. Mais ce qui est fait est fait.

LA FORMATION DES DOCUMENTALISTES

Dans **la formation initiale, à l'IUFM**, l'IPR de la spécialité a une responsabilité importante, notamment dans la formation professionnelle des documentalistes.

Il est assisté de documentalistes de CDI et d'intervenants extérieurs.

L'inspectrice déclare ne connaître la formation initiale qu'à travers ses documents et réserve ses propos; c'est son autre collègue IPR qui en a la charge cette année, l'année prochaine, c'est elle qui reprendra le flambeau.

Elle peut dire rapidement que les plans de formation initiale lui semblent intéressants, même si la formation professionnelle semble être un peu juste par rapport à la formation générale, qu'il faudrait développer les aspects suivants: le travail en établissements sensibles, les élèves difficiles, le stage en entreprise et la connaissance du milieu économique.

La formation continue et le réseau des animateurs-relais sont aussi sous le contrôle de l'IPR Vie scolaire.

Les animateurs-relais sont recrutés sur propositions de l'IPR. **Les animateurs-relais doivent être d'excellents documentalistes** et avoir des compétences en animation.

La formation continue a pour axe principal la formation des documentalistes à l'usage des nouveaux matériels en technologies éducatives dont les CDI ont été dotés, par les collectivités territoriales, dans le cadre du contrat de plan état-région ; d'abord formation à l'informatisation des CDI avec le logiciel BCDI, ensuite formation au matériel audiovisuel. Jusqu'en 1998, les moyens de formation continue seront réservés à cet objectif et c'est indispensable ; il faut absolument que les documentalistes accompagnent l'arrivée des nouvelles technologies dans les établissements. L'inspectrice participe au groupe GARANTIE : groupe académique de réflexion et d'animation en nouvelles technologies et ingénierie éducatives, pour défendre cet objectif.

Les autres axes, sur lesquels l'inspectrice souhaite intervenir dans la formation continue à venir sont les suivants :

le travail du documentaliste en lycée professionnel. Il y a une richesse des pratiques des documentalistes de lycée professionnel, mais il n'y a rien d'organisé, de structuré. Il faut travailler en direction des élèves de ces lycées et donner plus à ce qui en ont le plus besoin. Les élèves de LP ont plus besoin que les autres qu'on leur apprenne à se servir d'un dictionnaire, à utiliser des livres.

Le deuxième axe concerne **l'intégration du programme d'activités du CDI dans le projet d'établissement** ; ce qui est encore loin d'être le cas, sauf exceptions dues à la conjonction des grandes qualités du documentaliste, et de l'attention toute particulière du chef d'établissement.

Un autre axe sera développé le moment venu, il s'agit de **la relation collège-lycée.**

LES RELATIONS AVEC LE CRDP ET LE RESEAU DES CDI

Le CRDP est le partenaire incontournable des documentalistes.

Cette relation se fait tout à fait naturellement.

L'histoire de la formation des documentalistes le montre bien.

Le CRDP a une richesse de ressources dont les documentalistes doivent faire bonne oeuvre.

Par ailleurs, ce que font les documentalistes de CDI dans les établissements, doit s'inscrire dans une politique documentaire académique; et **la politique documentaire académique, c'est le CRDP.**

Au CRDP, une personne s'occupe particulièrement des documentalistes de CDI.

Et les animateurs-relais ont leur bureau installé au CRDP, la MAFPEN paie pour cela.

La constitution d'un réseau efficace des CDI doit se faire à l'échelle du district ; c'est la bonne unité d'action, de vie.

L'informatisation des CDI devra permettre des échanges de notices d'un CDI à l'autre et le niveau d'échanges doit se faire au niveau du district.

Il faut traiter les problèmes sur le terrain ou les voir au niveau du district.

Ce ne sont pas des circulaires qui régleront les problèmes des CDI. On ne résoudra pas par décret la surcharge de certains emplois du temps ou l'utilisation abusive des fonctions des documentalistes.

L'inspectrice conclut en déclarant que c'est avec beaucoup de plaisir qu'elle travaille avec les documentalistes ,et qu'elle se rend dans les CDI. Il y a, dit-elle, une richesse dans cette académie qui est assez remarquable; c'est intéressant, ouvert, riche...

3.3 ENTRETIEN Jacques HOLLEBECQUE directeur du CRDP de Lille mars 1996

Jacques HOLLEBECQUE nouveau directeur du Centre régional de documentation pédagogique de Lille
ancien directeur du CRDP de Reims
inspecteur d'information et d'orientation

Les CRDP et les CDDP ont bien comme mission principale, la documentation, même si les missions sont amenées à évoluer dans les années qui viennent.

La documentation pédagogique devra mettre un accent beaucoup plus fort sur les nouvelles technologies, et en particulier les autoroutes de l'information.

LA DOCUMENTATION AU CRDP : LE POINT DE VUE DE CELUI QUI ARRIVE

En ce qui concerne l'établissement du CRDP, on constate **un manque d'unité notoire**, au niveau du traitement des documents; des logiciels différents ont été choisis pour les quatre médiathèques du réseau.

Le logiciel de Lille : Best-seller est installé sur mini-ordinateur, les logiciels des autres médiathèques : BCDI pour Arras, Valenciennes, Dunkerque, sur micro-ordinateurs. Le choix du mini-ordinateur pose problème et représente un handicap certain sur le plan du fonctionnement et sur le plan des coûts.

En revanche, l'atout du logiciel de Lille, avec son passage sur micro, c'est qu'il va pouvoir **devenir un serveur pour les établissements scolaires**, et être en relation ordinaire avec eux dans le cadre de leur informatisation avec BCDI ; ce qui n'était pas le cas jusqu'à maintenant.

Quand on aura mieux cerner les possibilités d'Internet, l'accès aux catalogues de notices deviendra plus facile.

LES POLITIQUES D'ACQUISITION

Pour ce qui concerne le réseau de la documentation pédagogique, il convient de conforter les points forts : les sciences de l'éducation et la pédagogie.

La littérature ordinaire ne doit pas figurer sur les rayons d'une médiathèque pédagogique, tout à fait différente d'un super-CDI ; au contraire les fonds doivent être complémentaires des établissements scolaires.

Les politiques d'acquisition devraient être aussi liées à celles de l'IUFM.

Actuellement, les liens institutionnels ne sont pas très forts ni avec les universités et ni avec les IUFM, pour ce qui concerne les politiques documentaires ; les ponts ne sont pas simples à faire, mais il faut les faire.

Par ailleurs les moyens en acquisition sont limités et à terme, il faudra modifier le fonctionnement des médiathèques et instaurer une carte d'emprunteur payante. Les sommes consacrées aux acquisitions des CDDP du Nord et du Pas-de-Calais sont loin d'être négligeables et même très importantes ; mais il faudrait regarder de près dans

quel cadre, et quelle politique, ces sommes sont dépensées, revoir la politique d'acquisition des périodiques et revoir aussi les manières de prêter.

LES PRATIQUES DOCUMENTAIRES : LE RETARD FRANCAIS

La France a un retard considérable, en matière de documentation et de communication électronique par rapport aux pays nord-américains où l'usage d'Internet par les élèves est intensif ; en revanche, en France, l'usage des CD-ROM éducatifs est plus développé

Ce retard est lié aux structures même de l'état français et de l'aménagement du territoire dont la structure est très rigide, et donc difficile à faire évoluer.

Mais ce qui est plus grave encore, c'est que **l'utilisation même du document, la recherche documentaire, font peu partie des habitudes de travail et des pratiques pédagogiques** des élèves et des enseignants français, comparées à celles des anglo-saxons.

L'administration de l'éducation nationale est très contraignante et très hiérarchique, cadre et encadre les enseignants dans des programmes hors desquels il y a peu d'espace de liberté.

Ces contraintes sont antinomiques avec les démarches de recherche qu'un enseignant devrait être amené à faire dans le cadre de sa pratique pédagogique.

Il faut faire prendre conscience aux enseignants de l'intérêt de l'utilisation de la documentation en général dans leurs pratiques pédagogiques, pas seulement dans le cadre disciplinaire, mais aussi dans un cadre plus général et ordinaire.

C'est dans ce sens-là qu'il faut travailler, à l'occasion de la formation initiale en IUFM, même si on sait bien que les enseignants ne sont pas de gros lecteurs assidus des centres de documentation, par tradition, et par goût de l'individualisme typique de notre fonctionnement.

Il s'agit bien d'un paradoxe que celui des enseignants français extrêmement cadrés et absolument libres de faire ce qu'ils veulent dans leur classe.

L'opportunité d'évolution est là.

Dans cette académie qui a beaucoup de problèmes liés à la conjoncture économique, à la structure des familles, au développement important des couches de pauvreté, et du chômage, les difficultés sont plus aigües dans l'enseignement et nécessitent des réactions plus rapides qu'ailleurs.

Cela crée un esprit un peu différent, une nécessité de travailler autrement, un intérêt plus prononcé qu'ailleurs pour les pédagogies nouvelles ; d'où la création d'outils nouveaux.

La société exporte dans l'établissement un certain nombre de problèmes qu'il faut bien analyser et essayer de

traiter et auxquels il faut bien répondre.

Cette urgence de la réponse est paradoxalement un gros atout pour l'académie, avec la jeunesse, le dynamisme, et la volonté de ses enseignants.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES : UNE REVOLUTION CULTURELLE

On n'a pas intégré en France l'idée qu'on ne peut pas travailler sans documentation. Pourtant aujourd'hui, on a besoin de documentation très fournie et très actualisée.

Cette nécessité-là nous amène à travailler avec des moyens modernes, et à travailler avec les autres : il ne faut pas avoir tous les documents, mais au moins savoir où les localiser.

La technique peut prochainement permettre un accès à toutes les ressources documentaires qui existent dans l'académie et qui ne sont pas si nombreuses.

La technique semble encore compliquée mais elle deviendra de plus en plus conviviale, et l'on pourra convaincre les enseignants de travailler avec des outils qui leur semblent pour l'instant peu intéressants à manipuler, que ce soit sur le plan documentaire ou dans la pratique pédagogique de la classe.

Beaucoup de nouveaux outils existent, mais ils ne semblent pas utilisables dans la classe.

On peut sensibiliser les enseignants grâce au centre de de documentation et ses multiples exploitations. Ce n'est pas pour demain, peut-être pour après-demain.

On pourra imaginer que tous les documentalistes travailleront en réseau dès qu'ils auront un modem.

On pourra aussi faire des économies d'échelle et de temps, en partageant le traitement de l'information.

La documentation est un secteur qui a beaucoup d'avenir, et l'arrivée d'Internet va déstructurer et restructurer les esprits ; c'est une grande révolution.

LA NECESSAIRE SYNERGIE DOCUMENTATION/FORMATION

On ne peut pas couper la documentation et la formation, c'est un aller et retour continu . C'est pour cette raison qu'il faut retrouver une régulation qui permette à l'IUFM et au CRDP de travailler ensemble sur l'objectif de la formation des enseignants à la documentation , de manière assez suivie, assez forte.

Le CRDP doit avoir aussi un lien privilégié avec les documentalistes dans le cadre de leur formation, et **offrir des prestations de formation documentaire** aux organismes de formation initiale et continue.

Même si le CRDP n'est pas un organisme de

formation, il doit exporter ses compétences spécifiques dans la formation des enseignants.

Par ailleurs, et dans le même esprit, le CRDP doit fournir aux établissements scolaires, ses partenaires privilégiés, une technicité et un service conseil documentaire et leur servir d'expert dans le montage de leur projet documentaire.

LA COLLABORATION AVEC LES AUTRES RESEAUX DOCUMENTAIRES

Au niveau des collaborations institutionnelles, on a l'impression que chacun reste sur son territoire et que **les véritables liens institutionnels restent encore à créer dans le cadre de conventions-cadres.**

On aura besoin de travailler tous ensemble au sein de l'institution, mais aussi avec les partenaires extérieurs.

L'éducation nationale, en son sein a beaucoup d'effort à faire, elle **a besoin d'avoir une lisibilité meilleure vis à vis des partenaires extérieurs** ; le tableau est un peu brouillé ; on ne sait pas trop qui fait quoi, quels sont les domaines de compétence, par exemple au niveau des technologies entre la MAFPEN, le CRDP, l'IA, la DAFCO.

Si les structures documentaires de l'académie (BU, IUFM, CRDP ...) ne collaborent pas ensemble, c'est d'abord par méconnaissance, parce qu'elles ne se rencontrent pas forcément souvent, qu'elles n'ont pas envoyé aux autres les objectifs qu'elles poursuivent.

Il est aussi difficile de fédérer des structures de ressources très variées, dans la mesure où en leur sein elles ont aussi des carences de concertation et d'harmonisation.

Par ailleurs, les missions des structures documentaires sont complémentaires, et les publics sont segmentés. Les étudiants sont les ressortissants de B.U, les étudiants IUFM sont les ressortissants des IUFM, et au titre de futurs enseignants ceux aussi des CRDP, les enseignants sont les ressortissants des CRDP ; les étudiants IUFM ont des besoins ordinaires d'étudiants qu'ils satisfont en B.U et des besoins extraordinaires qu'ils satisfont au CRDP.

Quoiqu'il en soit, **il est très difficile de porter une politique documentaire académique.**

Le directeur évoque son expérience vieille de six ans dans l'académie de Reims, académie pilote pour les IUFM.

En tant que directeur de CRDP, il avait reçu du recteur, la mission de réunir au CRDP tous les responsables de centres de ressources académiques et d'envisager avec eux un recensement et une collaboration. Ce travail n'était pas évident mais intéressant. Les bibliothèques universitaires, les CDI d'école normales, les bibliothèques municipales, les musées, le CRDP, les CDDP, la DAFCO etc...étaient présents et ont

essayé de voir s'il était possible d'avoir une politique commune ; ce qui s'est avéré impossible. les logiciels n'étaient pas les mêmes, etc... L'idée est intéressante, mais la réalité, c'est autre chose.

Dans les quatre départements de l'académie de Reims pour que les médiathèques des CDDP et des IUFM soient communes, il a fallu déployer une énergie extraordinaire, car chacun voulait garder ses prérogatives.

L'intérêt est évident, on fait des économies d'échelle, mais la gestion des relations humaines est longue et difficile et doit intégrer le travail du deuil. **Il faut du temps pour reprendre conscience** de la nouveauté et changer les pratiques.

3.4 ENTRETIEN Julien DECEUNINCK IUFM Nord-Pas-de-Calais Février 1996

chargé de mission sur les questions d'ingénierie de formation (documentation, audiovisuel, informatique et multimédia) pour l'année 1995/1996.
ancien directeur de CDDP du Nord.
professeur certifié.

Chargé d'une mission transversale aux 7 centres IUFM et concernant à la fois les secteurs audiovisuel, informatique et documentaire, il expose son point de vue sur l'état des lieux et sa vision et la faisabilité du projet qu'il est en train de mener.

La documentation à l'IUFM, c'est 7 CDI et un centre spécifique recherche.

LE SERVICE DOCUMENTAIRE RENDU AUX ÉTUDIANTS

Les services communs de documentation

Pour les étudiants PLC 1ère année, l'IUFM reverse une partie des droits d'inscription aux universités, pour leur fréquentation des bibliothèques d'UFR et des bibliothèques

universitaires. Il s'agit d'une somme importante.

La mission a, entre autres charges, celle de faire une évaluation des effets de ce **versement**

Les CDI d'IUFM

Les services restent très artisanaux.

Les documentalistes ont à cœur d'accueillir les étudiants et de les conseiller, mais en termes très individuels. Beaucoup de confusion règne ; par exemple dans la définition de l'informatisation de la recherche.

On confond recherches bibliographiques dans les banques de données spécialisées et consultation du catalogue ; de ce fait, les recherches se font sur des fonds lacunaires et se privent du "plus" apporté par le dépouillement d'articles proposé dans les outils performants. Beaucoup d'énergie est ainsi perdu pour l'ensemble des promotions.

Des rapports d'activités remontés à la DGES donnent des indicateurs quantitatifs sur le nombre d'inscrits, la fréquentation, l'équipement informatique, le volume des fonds ; mais les outils et les méthodes communes font défaut, et l'évaluation si légitime qu'elle soit, n'est pas probante, vu les délais imposés par le ministère.

Le chargé de mission s'est essayé à une évaluation qualitative des pratiques des étudiants : pratique artisanale, butinage dans les rayons, demandes d'urgence liées aux stages et aux ateliers pédagogiques, préparation d'exposés avec quelques ouvrages best-sellers ou classiques, préparation du mémoire plus fouillée, selon les prescriptions plus ou moins vérifiées du formateur.

L'artisanat des recherches bibliographiques de l'étudiant, du formateur et du documentaliste, c'est : on travaille avec les moyens du bord et ce qu'on connaît déjà.

Pourtant, il s'agit bien dans l'acquisition des savoirs théoriques, didactiques en formation universitaire, de faire preuve d'une démarche scientifique et rigoureuse.

Par ailleurs, pour les supports de l'action du professeur, aucune capitalisation de la littérature grise, de la production des étudiants et des enseignants n'est organisée. Et les mêmes recherches documentaires sont réitérées d'une année sur l'autre ; par exemple, il est aberrant de faire rechercher chaque année dans des milliers de diapos, celles qui concernent le programme d'histoire de CM1-CM2.

Les documentalistes et les enseignants devraient produire de bases de données indexées, des recueils de textes, adaptés aux programmes et aux classes, transférables d'une promotion à l'autre, afin d'éviter **ces**

pertes d'énergie répétées chaque année.

L'explosion du marché de la littérature pédagogique est arrivée avec les IUFM. Dans les CDI, de gros efforts d'acquisition ont été faits en fonction de leurs budgets.

Mais là aussi **la politique d'acquisition est complètement éclatée**, et les pratiques d'achat complètement différentes selon les centres. Un projet de travail sur la définition d'une politique d'acquisition est prévue.

LE PROJET

A l'origine, en juin 1995, le ministère demande aux IUFM de faire remonter leur projet en 14 ou 15 chapitres commandés, dont un sur la politique documentaire, informatique et audiovisuel

De fait, tous les IUFM de France ont rédigé un chapitre sur ces sujets

A Lille, un état des lieux des trois domaines a été dressé ; à la suite de cela, le directeur de l'IUFM a éprouvé le besoin de nommer un chargé de mission sur ces questions là.

Des contractualisations avec le ministère vont toucher certains IUFM, comme c'est déjà le cas avec les IUT. Lille pourrait être test pour mener, sur deux à quatre ans, une véritable politique documentaire qui regrouperait tous les CDI d'IUFM dans un service commun de documentation sur le modèle de l'université.

Dans la phase précédente des projets IUFM, au moment de leur création, on a l'impression que chaque centre a été piloté localement, à l'interne.

Or depuis 1995, il devient nécessaire de mener une politique globale, par cette mission par exemple ; mais une mission, ce n'est pas une institution. Ainsi, le passage à la contractualisation permettrait à la fois de structurer la transversalité mais aussi de la projeter sur quatre ans et enfin d'obtenir les moyens.

Le travail du chargé de mission consiste à dresser l'état des lieux et à faire des propositions.

La notion de centres de ressources

Les propositions tournent autour de la conception de centres de ressources par centres.

Dans un centre IUFM, on distingue trois services : documentaire, informatique, audiovisuel.

Les services s'incarnent dans des personnes et des fonctions et non dans des lieux et des statuts.

Chaque service a trois missions : documentation, formation, production.

Le documentaliste documente, forme à la recherche, et

produit des documents secondaires.

Il documente, conformément à son métier et à ses publics

Il forme in situ ou dans des salles de formation. Il est

important que le documentaliste reste un formateur.

Il produit des documents secondaires : bibliographies, dossiers documentaires etc...

Il a pour exercer ces missions des lieux de travail

différents, en B.U, en réunion de travail, en formation,

au

CDI.

Ces trois missions concernent également le service

audiovisuel qui ne produit et ne forme pas seulement,

mais est tenu de signaler son patrimoine ou sa production

audiovisuels au catalogue du CDI ; idem pour le service

informatique, il est tenu de signaler à la documentation,

les

logiciels, CD-Rom, multimédias qu'il détient.

Cette définition des trois missions permettrait de

clarifier la situation, et de commencer une mise en

commun réelle des ressources documentaires existantes,

mais éparpillées et de pallier les aberrations des

pratiques d'acquisition personnelles.

L'inspiration de la notion de ces centres

ressources vient de plusieurs sources d'influences

mêlées.

Du ministère descendent plusieurs orientations :

les

services communs de documentation dans les

universités ; l'enseignement sur mesure avec le rapport

de

Maryse Queyré ; puis la mise en réseau sur

Renater/Internet.

Mais ces orientations restent cloisonnées.

L'idée à Lille est d'intégrer ces trois composantes, en

ajoutant

une mission de production, support de la

formation.

Les centres de ressources de l'éducation permanente

constituent un modèle vers lequel l'IUFM voudrait tendre. Ils

permettent aux "apprenants" de consulter des ressources

pédagogiques spécifiques et de travailler en auto-formation

stricte, tutorée ou assistée. Pour

l'instant, dans les IUFM, on

trouve des ressources, les

formateurs sont sur le côté, et les

produits d'auto-

formation n'existent pas. Un plan sur cinq

ans

permettrait de s'approcher de ce modèle.

L' organisation de l'espace et du temps du centre de

ressource

Dans le centre de ressources IUFM, il faut

distinguer les lieux d'autoformation (équipés lourdement

pour les groupes et le travail en durée sur tous les

supports), des espaces de consultation et de recherche

documentaires. Il est plus efficace de former un groupe à

la

recherche dans un endroit adapté et réservé que de le

faire à la

demande pour un étudiant dans le CDI, quand l'occasion se présente.

Les services et les lieux se spécialisent ainsi en fonction des usages : centre de documentation, site informatique, centre audiovisuel, salles banalisées ou salle d'études et forment un pôle de ressources.

L'aménagement de l'espace est un point important ; quelques sites sont en cours de réaménagement avec l'aide des conseils généraux. Il constitue aussi une action symbolique de l'idée de centre de ressources, comme l'est également l'informatisation des CDI.

Il faut aussi gérer le temps. Dans l'emploi du temps de l'étudiant, il convient de ménager des plages d'autonomie hors cours, ouvrir le centre de documentation pendant les heures de liberté de l'étudiant et veiller à ce que toutes les promotions puissent fréquenter le centre de documentation ; ce qui ne se produit pas actuellement.

La formation des étudiants

La formation pourrait se faire en trois temps :

-sur site pour toutes les promotions une formation rapide : le centre de documentation : mode d'emploi ; -dans le cadre de modules : initiation à la recherche documentaire informatisée, connaissance des sources spécialisées ;
-sur rendez-vous pour conseil auprès du documentaliste.

Le problème reste entier de l'implication des enseignants et des formations documentaires appliquées aux didactiques des disciplines, dans la mesure où les temps de formation en disciplines sont réduits et les formateurs en général peu concernés. Peut-être faudrait-il imaginer la formation conjointe des enseignants et des étudiants dans le cadre des programmes enseignés.

L'informatisation des centres de documentation

L' informatisation des CDI permettra , de rationaliser les fonctionnements, de recenser, de comptabiliser et dépasser le stade de l'à-peu-près ; mais aussi de dédramatiser les relations personnelles, souvent conflictuelles.

La proposition concernant l'informatisation serait d'installer les CDI en réseau documentaire à partir d'un serveur reliant également les services informatique et audiovisuel.

Dans un premier temps, cette mise en réseau se fera par centre qui établira localement son catalogue, si possible avec le logiciel BCDI, avec la nouvelle version client serveur, permettant l'interrogation à distance des catalogues à partir des

établissements scolaires.

Dans un deuxième temps, on pourrait fusionner toutes les bases documentaires au niveau central de l'IUFM, pour en faire un catalogue collectif, installé sur le serveur du pôle européen et interrogeable sur Internet.

Cette solution n'est pas géniale, mais c'est la solution la plus réaliste avec les moyens du bord.

Le pôle européen propose un projet "réseau documentaire" de mise à disposition sur Internet de toutes les ressources documentaires des structures universitaires.

Mais l'IUFM n'a pas les moyens d'acheter de gros logiciels documentaires qui permettraient les transactions en temps réel, mais qui seraient surdimensionnés par rapport à la taille des centres. La taille et l'activité de prêts d'un centre de documentation IUFM s'apparentent à celles d'un CDI de grosse cité scolaire ; pas plus de 1500 emprunteurs par centre; actuellement pour l'ensemble des centres 4000 emprunteurs.

Un plan d'acquisition du matériel informatique est prévue sur quatre ans ; il commencera par le site d'Arras qui fusionne les deux centres existants.

Le choix s'est porté donc sur des réseaux autonomes (et non un seul réseau central) et sur le logiciel BCDI comme pour les établissements scolaires de l'académie, interrogeable sous Wais (sous réserve de tests, pour l'exportation Internet).

Il faut sortir les CDI du marasme informatique dans lequel ils sont (plusieurs logiciels différents, stades d'informatisation peu avancés) ; et réinformatiser.

La réinformatisation des centres de documentation s'accompagne d'un travail de réflexion sur les missions du centre, les procédures de travail, les ressources humaines et la formation des documentalistes.

La mise en oeuvre du projet

Les principes sont là ; il faut monter les structures progressivement d'abord par champs puis ensuite travailler aux inter-relations entre les champs.

Avec les acteurs, différents groupes de travail existent :

-Des groupes de travail documentalistes ont été mis en place, deux fois par trimestre sur consignes et sur thèmes ; exemple : le modèle de la bibliothèque multimedia de Valenciennes, les problèmes techniques des logiciels documentaires etc...

-D'autres réunions concernent aussi les formations ouvertes, l'informatique, l'audiovisuel.

-Des réunions se déroulent également sur les projet de réaménagement des centres où sont examinés les plans conçus avec les conseils généraux.

La rencontre des centres entre eux fait apparaître des disparités, quant aux effectifs et aux qualifications des personnels, quant aux procédures d'acquisition ou autres modalités de travail ,mais permet de débloquent des situations et de monter en confiance et en professionnalité les documentalistes.

Ce qui sera difficile, ce sera les rencontres transversales : audiovisuel, informatique et documentation. Si le projet est effectivement assez original, il est aussi difficilement recevable en l'état actuel, par les structures existantes ; trop de secteurs qui n'ont pas l'habitude de le faire, sont amenés à communiquer entre eux.

La part des relations personnelles du chargé de mission avec les différents acteurs reste très important : il faut beaucoup écouter et reformuler ; ce qui permet de décrire un peu les situations.

Parallèlement, un travail de réflexion a été engagé sur la production. Ce travail est très difficile et la part de résistance des enseignants est importante ; les formateurs d'enseignants refusent paradoxalement de transmettre ce qu'ils savent faire et craignent d'être remplacés par des outils d'auto-formation. Pourtant, il faut travailler sur la production de documents adaptés qui font défaut ; on manque de vidéos montrant des situations de classe, on manque de logiciels d'apprentissage, on a quasiment aucune ressource en hypertexte.

Au niveau des instances de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, le projet a été présenté devant le conseil scientifique et pédagogique. Les décisions financières sont actées par le conseil d'administration ; les premières incidences concrètes sont lancées au budget de cette année, par exemple : l'acquisition de BCDI pour Arras. Mais il faut absolument un plan pluri-annuel d'harmonisation des investissements au dessus des budgets locaux.

Sur le plan national, une seule réunion a été organisée par la direction générale de l'enseignement supérieur. Tous les IUfM ont travaillé sur la documentation ; Bordeaux travaille sur la mise en réseau des centres, Nice a aussi son projet avec son propre logiciel Azurdoc, Grenoble c'est avec Best-seller ; mais Lille est le seul à réfléchir sur la notion de centres de ressources et l'intégration des trois pôles ; mais cette démarche reste relativement isolée.

En conclusion, un rapport final de la mission sera présenté au conseil pédagogique et scientifique en juin 1996, il fera la proposition suivante :

Il faudrait que soit créée une direction des

ressources ou un bureau rattaché à la recherche et à la formation de formateurs, qui puisse orienter les politiques des centres, faire des achats collectifs, définir le cahier des charges, et rationaliser les investissements.

Cette structure doit être dirigée par un cadre investi d'une autorité sur les centres et reconnu dans l'équipe de direction. Le problème du statut de cette personne pose problème, car selon qu'elle est issue des corps administratifs de B.U ou des corps enseignants du secondaire ou du supérieur ou des corps d'ingénieurs du CNRS, ses compétences ne seront pas les mêmes ; un profil particulier susceptible d'allier les trois versants du projet, de diriger un centre de ressources tête de réseau des autres, pourrait être envisagé.

La structure doit nécessairement bénéficier d'un secrétariat et d'un budget propres.

En attendant cette nécessaire institutionnalisation, le travail consiste à penser les structures, les renforcer, remettre les personnels en démarche de projet, à l'occasion de réunions cadrées au maximum, structurer par de l'écrit, et conforter les personnels dans la valorisation de ce qu'ils savent faire.

Cette mission particulière a un temps : une année scolaire 1995/1996. Le projet général de l'IUFM couvre 1995-1999.

A terme, si le projet très ambitieux, peut-être trop ambitieux, marche, **c'est la conception même de l'IUFM qui est changée.** L'IUFM dans sa totalité devient un centre de ressources humaines, documentaires, technologiques et éducatives pour le sujet apprenant : enseignant, préparant un concours, en formation initiale ou continue. C'est le principe par exemple du CUEPP qui mutualise et thésaurise des pistes de formation pour des actions de formations thématiques transmissibles.

3.5 ENTRETIEN Daniel POISSON CUEEP LILLE I février 1996

directeur du Centre Université Economie d'Education
permanente : formation initiale : sciences de l'éducation et
formation continue de Lille I,
et professeur de sciences de l'éducation.

A l'institut, on peut repérer différentes fonctions
documentaires destinées à des usages et des acteurs
différents, dans un système assez complexe.
On peut distinguer l'information stratégique,
l'information professionnelle, scientifique et technique et
la documentation pédagogique ; distinguer les publics :
permanents, formateurs, stagiaires et étudiants.

Ces fonctions sont plus ou moins structurées et
s'exercent dans des lieux différents : 4 centres CUEEP
déconcentrés, 10 départements didactiques et le siège
central à Lille.

Ces fonctions sont aussi à situer dans un environnement
documentaire de réseaux propres d'une part à la formation
initiale des étudiants : les services communs de
documentation de l'université et d'autre part le réseau de

la formation d'adultes : les CARIF, le Centre Inffo.

LA DOCUMENTATION STRATEGIQUE DE L'ENTREPRISE DE FORMATION

Il s'agit de la documentation interne à l'entreprise, destinée aux permanents : les ingénieurs de formation, les responsables de centres ou de départements, les secrétaires, les personnels accueil orientation, les techniciens de la maintenance, les formateurs.

Elle sert à l'action, dans le cadre du travail quotidien : renseigner, rechercher, négocier des actions de formation, exercer une veille stratégique prospective; c' est une documentation d'entreprise par exemple :

- la documentation juridique : l'évolution de la législation du travail, les droits, les financements...
- la documentation stratégique mise sous le secret défense : toutes les informations détenues sur les entreprises en partenariat, et les projets développés avec elles...
- la documentation professionnelle : les outils comme le ROM répertoire opérationnel des métiers...
- les outils de veille documentaire qui servent à faire l'état de l'art sur une question, au moment du lancement d'un projet de production de formation, ou de la conquête de nouveaux terrains.
- la documentation technique sur les machines que le service entretien maintient lui-même
- la littérature scientifique et technique, la littérature spécialisée de l'éducation permanente et l'ingénierie de formation.

Un problème de tradition fait que longtemps ont été privilégiées les bibliothèques personnelles (y compris de documents acquis par l'institut) par rapport à un réseau documentaire institué. La part des réseaux d'échange personnels est certes un facteur important de l'activité de l'institut.

On part d'une culture forte de communication inter-personnelle fertile mais aussi de pratiques de thésaurisation documentaire privée importante.

Maintenant il s'agit de développer une stratégie qui consiste à passer d'une attitude individualiste à une mise en commun documentaire

C'est le rôle du service central de documentation qui gère une partie de ces informations , notamment la littérature scientifique sur l'éducation (14.000 ouvrages), les périodiques spécialisés, les outils de veille et de recherche documentaires.

Ce service fait office de centrale d'achat, en gère le traitement documentaire et produit des documents secondaires destinés à l'information des personnels .

Elle ne s'occupe pas du versant de la documentation pédagogique et devrait traiter la littérature grise de recherche produite par les enseignants et les chercheurs.

Il reçoit le public interne et sert aussi les étudiants de sciences de l'éducation.

Ce service emploie un ingénieur de recherche, un documentaliste de CDI et une demie secrétaire.

LA DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS

Ce sont les documents de formation et non plus d'information, c'est à dire : les supports de cours des enseignants, les méthodes et les outils pédagogiques produits par les formateurs et mis en commun présentés sous forme de fiches didactiques reproductibles.

Ces documents sont produits à 80% par les départements didactiques, thésaurisés par eux et diffusés dans chaque centre de formation déconcentré du CUEPP.

Les autres documents de l'édition privée, sont achetés en centrale avec leur droit de reproduction, de manière à les faire circuler dans tous les centres déconcentrés, par exemple : les méthodes de langue, les logiciels.

Ils constituent la documentation de travail du formateur et sont stockés dans les armoires des départements et des centres de formation.

Accompagnant ces documents pédagogiques, des bibliothèques théoriques sont constituées, à Lille : sciences de l'éducation, Villeneuve d'ascq : didactiques des disciplines, technologies éducatives.

LES CENTRES D'AUTOFORMATION DES STAGIAIRES

Les centres universitaires de ressources éducatives (les CURE) accueillent les stagiaires en autoformation. Ils y trouvent une documentation pédagogique spécialement conçue pour leur autoformation.

Ces CURE existent depuis dix ans et sont implantés dans toutes les universités de la région, qui organisent de la formation permanente.

Ils servent d'appui aux ateliers pédagogiques personnalisés.

LES ACTIVITES DE PRODUCTION

De part la spécificité des formations qu'il dispense, et de ses missions, le CUEPP a une grosse **activité de production de document multimedia** : 20.000 cassettes-son par an avec les méthodes de langue, 5000 logiciels, un premier

CD-ROM français langue étrangère, une méthode
d'enseignement des mathématiques sur un serveur Web
Internet.

Le document multimedia est à la fois un objet de recherche, un objet de production et un objet d'enseignement. La mission du CUEPP est aussi, de fait, la production de documents pédagogiques.

L'EBAUCHE D'UNE POLITIQUE DOCUMENTAIRE

On tend de plus en plus à ce que la documentation soit au service de toutes les missions de l'institut. On essaie de globaliser les moyens pour cet objectif.

En effet, ce système complexe décrit ci-dessus fonctionne dans la mesure où les publics et les types de documents sont segmentés, mais pose aussi des problèmes.

Les documents multimédias et les documents pédagogiques ne sont pas répertoriés dans une base de données et peuvent échapper à certains besoins, dans la mesure où ils ne sont pas accessibles à tous.

Par ailleurs, il est quelquefois difficile de décider de l'affectation : information scientifique ou document pédagogique notamment avec les supports CD-ROM, vidéo

A terme le service documentation devrait produire une base catalographique multimedia, générale et pédagogique, indexant les documents tous supports (et pas seulement les livres, comme c'est le cas actuellement) et les localisant dans les différents services.

Le logiciel du ISIS de l'UNESCO et l'embauche d'une documentaliste à la rentrée devrait permettre d'atteindre cet objectif.

Par ailleurs, un des projets est d'**interfacer le service documentation avec les réseaux documentaires de type universitaire.**

Sous la tutelle de la B.U de Lille I et dans le cadre des services communs de documentation, le service documentation devient une antenne documentaire de l'université.

Ce partenariat est explicite et se préoccupe de mettre en compatibilité les formats d'échange des notices pour le Catalogue Collectif des Ouvrages, et d'organiser les partitions dans les politiques réciproques d'acquisition. Par exemple au CUEPP : l'enseignement des maths aux adultes, à L'IREM : la didactique des maths ; au CUEPP : l'informatique pédagogique, à la B.U :

l'informatique. Il s'agit de la constitution de pôles excellence. A terme, le catalogue du CUEPP, dans le cadre du partenariat avec les services communs de documentation de l'université sera versé sur Internet.

Pour ce projet, on constate un empilage de réseau de réseaux : CUEPP, CRI, services communs de documentation de l'université, pôle européen.

Les liaisons se font aussi par rapport aux différentes missions du CUEPP : recherche, formation initiale, formation d'adultes, et complexifient les partenariats.

Le grand risque des réseaux, c'est que les documentalistes travaillent en vase clos et n'intègrent pas suffisamment les clients. Il faut bien un réseau, mais un réseau de services à l'intention des publics bien identifiés. C'est le triangle documentaire, comme il existe le triangle pédagogique.

LA NOTION DE CENTRE DE RESSOURCES MULTIMEDIA

est un concept de la formation d'adultes, cher à Daniel Poisson.

La question est : est-ce qu'on favorise un passage d'un mode transmissif à un mode appropriatif des connaissances ? est-ce qu'on développe des démarches centrées sur l'autonomisation des apprenants et sur l'auto-direction des apprentissages ?

L'enjeu n'est pas tellement les lieux mais bien un changement du mode pédagogique.

Si on ne change pas la façon de faire cours, on ne changera pas non plus la façon d'utiliser ces centres de documentation, ces centres de ressources.

C'est une entrée par ce qu'on appelle **les systèmes flexibles d'enseignement ou les formations ouvertes multiresources**, dans lesquels l'autodocumentation, l'autoformation éducative auront une part importante des stratégies de développement.

Et c'est une politique globale d'ouverture de l'enseignement, de flexibilité, de diversité des modes d'apprentissage, déclinée du cours magistral à l'autodidaxie intégrale en passant par l'autoformation accompagnée, tutorée et la formation individualisée, afin de différencier les champs de réussite.

A l'intérieur de cette politique les centres de ressources vont jouer un nouveau rôle.

Mais il faut toucher à l'organisation de l'enseignement, aux statuts des enseignants, aux modes d'organisation de l'enseignement.

Les cloisons existent entre les champs de formation initiale et continue et dans les différents ordres d'enseignement technique, classique, agricole.

Il y a beaucoup à apprendre des démarches pédagogiques de l'enseignement agricole.

Mais dans les CDI, souvent les activités ne sont pas intégrées aux actions de formation, c'est un plus. Les centres d'autoformation ne sont pas toujours intégrés non plus, ils sont la cerise sur le gâteau pour ceux qui veulent en faire plus.

A l'IUFM, Daniel Poisson est convié en tant

qu'expert au groupe de travail prospectif FORME

(formations ouvertes et ressources multimedia pour l'éducation) qui a pour objectif de préparer un projet d'établissement sur ce sujet-là.

Il fait les remarques suivantes pour l'IUFM :

Il faut que les professeurs mettent en commun leur documentation ; il n'y a pas de travail collectif.

Il faut remettre en synergie les trois approches jusqu'alors cloisonnées de la documentation, de l'audiovisuel et de l'informatique.

Il faut aussi différencier les fonctions :

médiathèque ou centre de formation, prévoir la partition des activités et construire des parcours d'étudiants.

Mais ce n'est pas mûr; les statuts des enseignants, les modes pédagogiques restent sur la valeur suivante : un prof, une classe.

Ce n'est pas la fonction centre de ressources ou centre de documentation qui va changer cela, mais bien le passage à l'individualisation, personnalisation, autoformation ...

Les enseignants envisagent mal ces autres modes de formation, qu'ils traduisent comme des pertes de pouvoir ou d'heures supplémentaires.

C'est une mutation culturelle qui doit opérer.

3.6 ENTRETIEN DE Monsieur CHADOURNE Bibliothèque centrale de l'université de Lille III, assisté de Zohra HASSOUN février 1996

Monsieur CHADOURNE est conservateur et directeur des services communs de documentation de Lille III, ancien directeur de la médiathèque départementale de prêt du département du Nord
Mademoiselle HASSOUN est documentaliste contractuelle, chargée des fonds sciences de l'éducation et psychologie, à la bibliothèque centrale.

LE PUBLIC ETUDIANT EN EDUCATION

Les étudiants en sciences de l'éducation : un public croissant

Le nombre des étudiants en sciences de l'éducation a beaucoup augmenté à l'université. C'est une clientèle beaucoup représentée : en 93/94, 44% des étudiants inscrits sont inscrits à la B.U, en 94/95, 63% le sont. En chiffre absolu, les étudiants de sciences de l'éducation augmentent aussi.

Proportionnellement, ces étudiants représentaient en 93/94, 3% du lectorat total, en 94/95, 4%, en 95/96 ils sont à 5%.

Cette évolution se traduit également au niveau des transactions de prêts : 2% des prêts en 93/94, 3 % en 94/95, 4% en 95/96.

Les sciences de l'éducation sont enseignées à Lille III et à Lille I. Les étudiants de Lille I fréquentent également la B.U de Lille III. Il faut aussi souligner la fréquentation des étudiants en psychologie de Lille I

Les étudiants IUFM

représentaient en 94/95 3% du lectorat et
représentent 6% du lectorat en 95/96.

**soit : en 95/96, 10 % du lectorat de la B.U a affaire à
l'éducation et la pédagogie.**

En totalité, les étudiants inscrits en B.U représentent les deux
tiers des étudiants inscrits à l'université soit 16.000 sur 22.000.

LE PATRIMOINE DOCUMENTAIRE EN EDUCATION A L'UNIVERSITE

La Bibliothèque centrale a un fonds encyclopédique censé couvrir toutes les disciplines enseignées à l'université, qui sont de plus en plus diversifiées (nouvelles filières professionnelles). La part d'acquisition affectée aux disciplines dites secondaires est de plus en plus importante. Les enseignements traditionnels perdent de leur importance dans la représentation du catalogue.

A côté de la bibliothèque centrale, les UFR disposent ou disposaient de bibliothèques qui leur étaient propres.

Soit : pour la B.U, 400.000 volumes et pour les bibliothèques d'UFR 200.000 volumes ; autrement dit un rapport deux tiers/un tiers des ressources documentaires de l'université.

La bibliothèque de l'UFR des sciences de l'éducation (petite bibliothèque "armoire à balais" fonctionnant avec des moniteurs) **a décidé** à la rentrée 93/94 **d'intégrer la B.U** et lui a versé son fonds. Ce qui explique la montée de lectorat sciences de l'éducation à la B.U.

Il est vrai que le budget d'acquisition en sciences de l'éducation était, jusque-là, sous-représenté à la B.U et que les services n'étaient pas à la hauteur des demandes. En effet **la B.U a été sinistrée sur ce domaine-là**, pendant des années ; le conservateur responsable absent pour raison de santé n'avait pas été remplacé ou assisté pendant deux bonnes années, et le secteur était à l'abandon. Cette fois, **la relève a été reprise** par une documentaliste contractuelle embauchée qui reprend le passif et les commandes sur ce secteur d'activité. Et depuis 93/94, de grosses commandes ont été faites. Ce qui explique aussi la recrudescence du lectorat en la matière.

Le budget de cette année est en récession, comme partout ailleurs; il est de 240.000 F pour les monographies ; les CD-ROM sont pris sur un autre budget.

Il n'existe pas à proprement parler de fonds sciences de l'éducation ; **il y a des secteurs :**

pédagogie, psychologie, sociologie, économie, philosophie
qui ne sont pas regroupés sous le chapeau "sciences de
l'éducation", dans notre organisation classificatoire "Dewey"
limitée en éducation.

Pour cette raison, il est difficile de se représenter le fonds
sciences de l'éducation ; seul le fichier topographique peut
donner une image du fonds (cotes Dewey en 150, en 370, et en 616).

Tous les mois, la liste des nouveaux ouvrages
catalogués est diffusée et fait apparaître de nombreux
ouvrages en éducation et en psychologie.

Il faut également mentionner un autre secteur
documentaire, intéressant le public éducation. C' est celui de
l'UFR IDIST métiers de l'information et de la documentation et
des bibliothèques où sont préparés les CAPES Documentation et
dont les étudiants s'inscrivent passagèrement en licence de
sciences de l'éducation, faute de licence documentation
entre le DEUST et la maîtrise de l'IDIST. Pour eux, est
installée à la B.U, une petite bibliothèque autonome appelée la
bibliothèque des bibliothèques.

LES RELATIONS AVEC LES UFR

L' UFR des sciences de l'éducation

Des contacts réguliers se font avec les enseignants de l'UFR
des sciences de l'éducation. Cela a commencé au moment du
transfert difficile de la bibliothèque d'UFR, et se poursuit dans
la recherche d'une politique d'acquisition, la B.U servant les
étudiants de deuxième cycle et l' UFR se réservant une petite
bibliothèque de recherche.

La liste des acquisitions est communiquée à
l'enseignant de l'UFR des sciences de l'éducation
chargé des relations avec la B.U qui le fait paraître dans son
bulletin interne.

Par ailleurs, ce dernier fait parvenir à la
documentaliste de la B.U, des suggestions d'achats
d'ouvrages, proposés par un de ses collègues en histoire de
l'éducation ou mentionnés dans une bibliographie
alimentant un ouvrage usuel : bibliographie thématique des
ouvrages en sciences de l'éducation publiés récemment et pour
laquelle il cherche un éditeur.

Pour les autres bibliothèques d'UFR

qui ne sont pas intégrées à la B.U, ont été mises en place des réunions dites mixtes d'achat où sont représentés les personnels spécialisés de la B.U et des enseignants des UFR, pour pouvoir harmoniser les politiques d'acquisition ; exemples : en histoire, lettres classiques, en langues étrangères appliquées.

LES ACTIONS EN DIRECTION DES ETUDIANTS A LA B.U

Un effort a été fait pour l'accueil des nouveaux étudiants, en raison de la massification des étudiants d'une part et de l'indigence de leurs pratiques documentaires d'autre part.

Des tuteurs d'accueil, coraquéés par un conservateur, essaient de faire la médiation entre les professionnels de la bibliothèque et les nouveaux étudiants.

Une expérience est également menée pour sonder les étudiants sur la manière dont ils feraient les recherches informatisées, puisque un nouveau système informatique est en cours d'installation à la B.U et que jusqu'à maintenant la recherche n'était pas automatisée.

Par ailleurs, le directeur de la B.U a insisté pour qu'une documentaliste du secondaire siège dans le conseil de la documentation.

Le ministère a le projet de faire recruter en B.U des documentalistes de CDI, qui seraient chargés de faire le lien entre les établissements d'enseignement secondaire et les B.U et de prévoir une bibliothèque d'accueil ou d'entraînement de manière à ce que les étudiants arrivent progressivement à des pratiques documentaires autonomes.

Le directeur évoque son expérience faite avec la mission lecture du CRDP, au moment où il était directeur de la médiathèque départementale de prêt et souligne l'effort fait à l'époque en direction des collèges.

Il pense que cet effort n'a pas été fait de la même manière en lycée. Il souligne également le phénomène psycho-sociologique de l'abandon de la lecture par les jeunes, dans les milieux simples comme dans les milieux plus favorisés. Cette coupure totale entre le livre et le jeune intervient au moment du lycée.

Les efforts faits par les documentalistes de collège ne sont plus relayés au niveau du lycée.

A l'université, arrivent donc des étudiants qui ont abandonné les activités documentaires.

Par ailleurs la pratique des documentalistes de CDI de lycée consistant à concevoir des dossiers documentaires clefs en main pour leurs élèves est loin de représenter un service en B.U.

Il s'agirait donc de relancer avec l'enseignement secondaire les pratiques documentaires des élèves et des

étudiants.

LES NOUVELLES TECHNOLOGIES ET LES SERVICES COMMUNS DE DOCUMENTATION

Les banques de données en ligne ont été abandonnées, faute de demandes suffisantes et en raison de la lourdeur de la gestion avec les serveurs et de l'importance de la formation à l'interrogation de chacune de ses bases de données professionnelles.

Les CD-ROM les ont remplacées avantageusement ; une belle discothèque de banques de données sur CD-ROM, y compris spécialisées en éducation est disponible à la B.U. Un petit répertoire des CD-ROM disponibles a été élaboré.

La plupart des CD-ROM bibliographiques sont en anglais et constituent un handicap à la familiarisation de l'étudiant aux sources bibliographiques.

LES CD-ROM constituent une part importante du budget d'acquisition, pourtant plus limitée qu'en sciences et en médecine, car l'écrit reste en lettres non seulement un support, mais aussi une source de travail.

En psychologie, et en sociologie, on remarque, comme dans les B.U de sciences ou de médecine un usage très prononcé des CD-ROM, lié à la lecture presque exclusive des articles de périodiques, les ouvrages étant très vite obsolètes.

Les actions de formation aux recherches informatisées dans les CD-ROM bibliographiques ont été les suivantes :

Les enseignants viennent avec des étudiants de maîtrise et de DEA interroger les bases dans leur domaine et de petites démonstrations sont faites par la documentaliste sur demande à leur intention.

Par ailleurs les étudiants qui le demandent sont formés par des moniteurs.

Une collaboration avec les documentalistes du secondaire avait été tentée et concernait la présentation des CD-ROM aux lycéens; mais elle n'avait pas abouti. Pourtant cette liaison semble indispensable. Ce sera le rôle du documentaliste de CDI recruté au services communs de documentation.

L'informatisation des services centraux de documentation passe par le choix d'un seul système informatique pour l'ensemble du campus : Marquis-horizon de la société Dynis ; la bibliothèque centrale d'abord puis les bibliothèques d'UFR, et les sites délocalisés.

Il convient donc de réinformatiser la B.U où jusqu'à maintenant seul le prêt était informatisé. Le catalogage était informatisée à partir de la base américaine OCLC, mais la consultation se faisait sur les microfiches. Le nouveau système est un système intégré qui comporte toutes les applications bibliothéconomiques et documentaires : prêt, acquisitions, bulletinage, OPAC. Le campus est câblé et la réinformatisation de tout le campus devrait prendre trois ans ; des réunions de travail avec les UFR commencent à organiser le travail.

A terme le catalogue collectif sera interrogeable à distance sur Internet.

Quant **au projet du pôle européen** consistant à présenter sur Internet l'ensemble des ressources documentaires universitaires, le directeur, ainsi que ses collègues conservateurs des autres bibliothèques universitaires sont **sceptiques** et s'interrogent sur l'utilité de ce médiateur supplémentaire.

Le réseau régional universitaire est déjà virtuel ; les catalogues de B.U n'ont pas besoin du pôle européen pour exporter leurs catalogues sur Internet ; l'accessibilité aux catalogues est déjà possible.

Le travail de réseau proposé par le pôle européen n'est ni réaliste, ni légitime pour le directeur de la B.U qui évoque les raisons suivantes : d'abord en matière de réseau, lui-même a déjà beaucoup à faire en fédérant les bibliothèques d'UFR à la B.U ; ensuite la direction de l'enseignement supérieur, qui souhaite faire un catalogue collectif national dans une vision hypercentralisatrice, elle-même peu réaliste, a donné ordre aux bibliothèques universitaires de ne pas communiquer leurs notices.

Aussi le rôle du pôle européen se limite-t-il, du moins dans son application documentaire, à n'offrir que des pages d'accueil et à faire les liens avec les serveurs universitaires.

3.7 ENTRETIEN Francis DANVERS UFR Sciences de l'éducation
Lille III, assisté de Séverine VANDEPITTE
mai 1996

Francis DANVERS est maître de conférence en sciences de l'éducation, directeur adjoint de l'UFR, chargé notamment des questions documentaires.

Séverine VANDEPITTE est monitrice à la Bibliothèque d'UFR, étudiante en maîtrise et détentrice de l'option documentation de licence.

LA BIBLIOTHEQUE DE L'UFR

La bibliothèque d'UFR ne devrait pas exister. Elle a été intégrée, il y a deux ans, aux services communs de documentation à la B.U de Lille III.

Pourtant, cette mesure, prise en conseil d'UFR a été vécue avec réticence de la part de certains enseignants.

Aussi, si la quasi-totalité des ouvrages a été reversée, ont été sauvegardés un certain nombre d'ouvrages usuels de base, une collection de trente titres de périodiques, soit 5% du fonds. Y est aussi conservée la mémoire des travaux de recherche des étudiants : mémoires, DEA.

Le fonds est consultable sur place; un fichier papier des travaux de recherche, un catalogue des périodiques avec leur état de collections, une revue de sommaires, une bibliographie thématique des ouvrages en sciences de l'éducation(1000 ouvrages recensés dans 55 rubriques), sont les seuls outils de recherche dans ce petit fonds.

Un budget y est consacré, deux monitrices y sont affectées. Un inventaire et un estampillage des documents acquis sont maintenant effectués. Les locaux représentent un bureau de 15 m2.

L' idée est de fournir un service de proximité, accessible trois jours par semaine aux étudiants et aux enseignants, en complément des services communs de documentation.

Les étudiants fréquentent conjointement la bibliothèque d'UFR et la B.U et ce sont surtout les maîtres de conférence plutôt que les professeurs de l'UFR qui l'utilisent.

L' aide personnalisée, le contact et l' accueil chaleureux, peuvent apporter aux étudiants, la relation humaine qu'ils demandent et qu'ils ne trouvent pas en B.U, structure de masse, même si le fonds de la bibliothèque d' UFR est indigent et les outils de

recherche sommaires. C' est le rôle très important d'accueil et d'écoute des monitrices, qui est mis en avant.

Par ailleurs, **un outil de communication documentaire de L'UFR** est conçu par F Danvers et les monitrices de la bibliothèque :

"Flash-info-bib sciences de l'éducation", bimensuel.

C'est un organe de liaison qui fait le point sur les productions en sciences de l'éducation, les articles spécialisés sur les sources d'information en éducation et valorise l' effort important d'acquisition d'ouvrages et de CD-ROM fait par la B.U.

C'est un outil de communication et médiation documentaires, fait avec les moyens du bord ; il apporte une plus-value éducative et va dans le sens de la **notion de culture d'UFR** développée par le nouveau président de l'université.

Mais, il est vrai qu'il y a ambiguïté de la fonction de cette petite structure, par rapport aux services communs de documentation; une clarification nécessaire pourrait s'opérer au moment où l'UFR déménagera dans les anciens locaux de la faculté de droit.

Par ailleurs'on parle aussi de créer de petites cellules de documentation recherche, à la maison de la recherche ; pour les laboratoires de recherche, en sciences de l'éducation : Théodile, lecture, écriture ; Géreor, évaluation, orientation ; Profor, professionnalisation des enseignants.

Le risque d'éclatement est toujours présent.

LA FORMATION DES ETUDIANTS A LA DOCUMENTATION

Rien de spécifique à l'UFR n'est entrepris.

En revanche, il existe à l'université une **option**

Documentation, transversale à toutes les licences.

Et des **séances d'initiation** sont prévues à la **B.U** pour les étudiants de premier cycle. Les étudiants de deuxième cycle en sciences de l'éducation y sont aussi acceptés dans la mesure où l'UFR n'a pas de premier cycle.

Il y a deux ans, une démarche du directeur de l'UFR de l'époque, favorable à l'entrée des professionnels dans les cursus, avait été faite en direction du CRDP, dans le but d'inscrire dans les curricula des étudiants des modules de formation à la documentation.

3.8 ENTRETIEN Jan LEISINK chef de projet sur le réseau documentaire régional du pôle universitaire européen de Lille.
mai 1996.

Jan LEISINK est documentaliste au centre de documentation Sciences économiques de l'université catholique de Lille.

LES MISSIONS DU POLE

Le pôle universitaire européen est un groupement d'intérêt public fondé en 1993 qui réunit le monde universitaire, les collectivités territoriales et le monde économique. Il a parmi ces projets, celui de **développer un réseau documentaire entre les bibliothèques et centres de documentation régionaux, accessible sur Internet.**

Le pôle européen a pour directeur Bernard Halluin, l'ancien président de Lille III, et emploie trois personnes dont un ingénieur d'études Denis Lecocq.

Il s'agit d'offrir en ligne l'accès aux collections des grandes bibliothèques et des centres de documentation spécialisés du Nord-Pas-de-Calais et aussi de leur permettre de communiquer entre elles.

Sont concernées actuellement les bibliothèques des universités, des UFR, des grandes écoles, et des instituts de recherche et de formation informatisés ou non ; soit 150 bibliothèques.

Cette possibilité est offerte à ces bibliothèques sur la base de leur volontariat, elle n'est absolument pas imposée. Il n'y aucune intervention du pôle concernant le fonctionnement interne ou le choix du logiciel de la bibliothèque.

Une bibliothèque peut très bien décider de ne pas participer, pour des raisons qui lui sont propres, par exemple ne pas vouloir ouvrir davantage ses services et augmenter son volume de prêt-inter, faute de moyens pour les assumer.

Les premiers travaux ont concerné les problèmes

techniques liés à l'harmonisation des langages et des logiciels documentaires.

La première solution a été d'avoir un accès distant aux systèmes locaux et à l'interrogation, on utilise le logiciel documentaire de la bibliothèque concernée. Cette solution n'était pas satisfaisante, car elle représentait un handicap pour le public qui devait posséder une maîtrise de l'interrogation du logiciel en question : texto, geac etc...

Puis est arrivé sur le marché, le produit WAIS serveur-client qui permet de réindexer les bases de données sur des champs choisis qui peuvent donc être communs à tous les systèmes.

La base devient une base miroir interrogeable de façon transparente et plus conviviale.

Actuellement, le réseau est encore assez modeste ; on peut interroger les catalogues de la B.U de Valenciennes, de la bibliothèque centrale de Lille I et de la bibliothèque de l'UFR de mathématiques.

Les autres bibliothèques sont signalées par des pages d'accueil, offrant le descriptif de leurs services mais pas leurs catalogues.

Il est prévu qu'elles le fassent, quand elles seront prêtes dans leur informatisation; c'est le cas des services communs de documentation de Lille III, de Lille II, des bibliothèques universitaires du littoral et d'artois.

D'ici quelques temps, ces catalogues seront accessibles à l'aide de trois modes d'accès :

- par lieu géographique à l'aide d'une carte sur laquelle on peut cliquer :
- par nom de bibliothèque
- par domaine de spécialisation à l'aide du plan de classement Dewey trois chiffres.

SIX BONNES RAISONS D ADHERER AU RESEAU

Les avantages offerts par cette mise en commun au sein du pôle universitaire par rapport aux initiatives autonomes d'exportation des catalogues sur Internet sont les suivantes :

D'abord, **l'initiative privée de l'institution limitera l'accès aux utilisateurs qui connaissent l'adresse.** Etre isolé sur le Net revient à n'offrir le service qu'à son public habituel.

Le surfeur à la recherche d'une information spécialisée ne risque pas de trouver ce centre de ressources qui fait cavalier seul ; par exemple, en sciences de l'éducation, on peut passer à côté des bibliothèques qui ont pris la décision de faire leur propre usine.

Se faire connaître par un réseau connu RENATER,

c'est mieux ; les exemples sont là : Grenoble, Rennes, Montpellier.

Ensuite, **l'accès distant des catalogues à une échelle régionale représente un avantage pour l'utilisateur**, et lui permettra de gagner en temps et en efficacité ; par exemple, pour l'étudiant de la région, qui doit aller à Dunkerque, il lui sera très facile d'aller consulter le catalogue de la bibliothèque, pour savoir si elle possède les documents spécialisés dont il a besoin.

En troisième lieu, **l'accès par matière permet d'interroger avec une seule requête plusieurs catalogues en même temps** ; par exemple : en mathématiques, c'est déjà les cas. Le Wais cherche bibliothèque par bibliothèque.

En quatrième lieu, **le prêt-inter va être facilité entre les bibliothèques de la région.**

En cinquième lieu, **participer à un groupe de travail de ce genre permet de collaborer, et d'affiner sa politique documentaire.** Et c'est très enrichissant ; par exemple, si la bibliothèque de sciences économiques de l'université catholique, souhaite faire l'acquisition d'un ouvrage coûteux, ou souscrire un nouvel abonnement, il est intéressant de vérifier si la bibliothèque de sciences économiques de Lille I les possède, à quelques kilomètres de là, et ainsi éventuellement engager un prêt-inter.

Enfin, **le pôle européen offre des services d'assistance technique, des compétences informatiques** ; par exemple : la conception de pages html.

Le pôle étudie la possibilité financière d'aider les bibliothèques qui souhaiteraient verser leur catalogues sur Wais.

Le WAIS travaille sur des sorties de notices Unimarc, et tous les logiciels n'ont pas le format Unimarc. Il convient donc de concevoir des moulinettes.

Sur les 150 bibliothèques concernées, certaines sont capables d'assumer le versement de leurs catalogues, seules, sans aides financière ni technique, d'autres non.

Ensuite, les coûts d'hébergement sur le serveur et ceux des mises à jour des catalogues, sont aussi à prendre en compte.

Un calcul de coûts est actuellement à l'étude pour envisager les engagements au regard de ces paramètres.

Ces aides font actuellement l'objet d'une étude pour qu'une gestion efficace et équitable puisse **faire avancer et décoller ce réseau.**

3.9 ENTRETIEN Anny DESMOUTIEZ, responsable du CITE, suivi de la visite du CDI, avec Pascale PRESTI, documentaliste. mai 1996.

Anny DESMOUTIEZ, professeur de mathématiques, dirige le Centre Innovations Technologies Educatives, sous tutelle de la MAFPEN, mission académique à la formation continue des personnels de l'éducation nationale.

Pascale PRESTI, documentaliste, anime le centre de documentation interne au CITE.

LES MISSIONS DU CITE

Les missions du CITE ont évolué, depuis sa création par Jo Losfeld, chef de MAFPEN de l'époque, devenu directeur de l'IUFM.

D' un centre tourné sur l'utilisation des nouvelles technologies éducatives dans la formation continue des enseignants, il est devenu, non seulement, un centre de formation, mais aussi un centre de gestion et un centre de ressources, pour tous les réseaux de la MAFPEN :

informatique, audiovisuel, bien sûr, mais aussi mission lecture, media école, DIREM (chefs d'établissement), communication, réussite lycée, apprendre, projet personnel, STI, classes technologiques, EPS ., soit 400 formateurs sur toute l'académie.

La part des formations aux technologies éducatives, dans le PAF a beaucoup baissé ; les budgets de ces réseaux ne représentent plus qu'un tiers du budget global de LA MAFPEN.

La fonction principale du CITE est de proposer une **infrastructure administrative et matérielle** aux réseaux MAFPEN.

Aussi, offre-t-il, depuis son déménagement du CITE à Roubaix, des locaux agrandis et équipés et un centre de ressources multimedia.

Ensuite, il effectue la gestion pédagogique des actions de formation. Sa charge de gestion est très importante ; elle est rattachée sur le plan administratif au rectorat et sur le plan comptable à l'IUFM.

Il héberge également, le serveur télématique d'EDULIL, et va développer les accès et les applications Internet.

L' organisation de cette fonction administrative et matérielle passe par la relation avec **un réseau organisé de centres MAFPEN délocalisés dans l'académie.**

Une nouvelle architecture des actuels centres délocalisés est prévue pour la rentrée prochaine, à savoir : les 7 CLAV centres locaux audiovisuel, les 3 CAFIP centres académiques à l'informatique pédagogique.

Seuls quatre antennes MAFPEN, existeront, deux dans le Nord, deux dans le Pas-de-calais : Roubaix, Arras, Le Quesnoy, Longuenesse. Ils offriront les mêmes services que le CITE : lieu d'accueil, lieu de ressources, lieu de formation et d'activités MAFPEN.

Le mobile principal de ce remembrement dans les missions et les lieux est la recherche d'économie au niveau des frais de déplacement et de restauration des stagiaires. Ce chapitre budgétaire représente la plus importante dépense de la MAFPEN.

LE SERVICE DOCUMENTAIRE DU CITE

Dans tous les centres, se trouveront des fonds documentaires spécialisés. Seul, le CITE continuera de disposer d'une documentaliste et gèrera un centre de documentation en bonne et d'ue forme.

La documentaliste du CITE aura sans doute à coordonner l'ensemble des demandes des réseaux et une répartition judicieuse au niveau des 4 centres, pour offrir un service de proximité aux 400 formateurs MAFPEN, temps plein et déchargés.

Le rôle du centre de documentation est d'offrir aux formateurs un service d'information personnalisé, de constituer un centre de ressources spécialisées ciblées sur les activités et la politique de formation de la MAFPEN et de prêter aux formateurs les documents dont ils ont besoin dans ce cadre-là.

Le public.

Ce sont **les formateurs**, les outils, limités en volume, leur sont d'abord réservés dans le cadre de leur fonction de formateurs.

Les stagiaires peuvent utiliser les services documentaires dans le cadre de leur stage, sinon dans leur activité ordinaire, ils ont d'autres centres de ressources à leur disposition : le CRDP et les CDDP.

Les usages

La fréquentation est très variable.

Les habitudes des formateurs s'initialisent ; la documentaliste remarque qu'il commence à y avoir du "répondant".

Il faut dire que jusqu' à maintenant seuls les réseaux audiovisuel et informatique avaient l'habitude d'utiliser les outils du centre de documentation, qui étaient leurs outils de travail de stage.

Les autres réseaux, fraîchement hébergés, commencent doucement à fréquenter les lieux.

Les formateurs gardent la mentalité propre à l'enseignant, celle de se constituer une bibliothèque personnelle. Il faut leur expliquer que des acquisitions peuvent aussi être faites par le centre de documentation et que des réseaux de centres de documentation sont à leur disposition.

De la même manière, il est difficile de demander aux formateurs qui font des acquisitions de les verser au centre de documentation, pour inventaire et pour mise à disposition à la collectivité.

Le fonds documentaire

Il s'est constitué de la manière suivante ;
d'abord sur la base **des ressources multimedia utilisés dans les formations aux technologies éducatives** ;
ensuite sur la base des vœux des formateurs , en ce qui concerne la littérature pédagogique nécessaire à la politique académique de formation et à l'activité des réseaux de formation hébergés ;
enfin sur les propositions de la documentaliste dans le cadre de sa veille bibliographique, notamment en abonnements.

Un budget annuel de 50.000 F est affecté aux acquisitions.

Au départ donc, ont été collectés les outils de stage : logiciels, vidéodisques, CD-ROM, donnés en dotation ou acquis et qui se sont ensuite banalisés ; soit 3000 documents. Un membre du CITE est correspondant avec le ministère pour les expérimentations technologies nouvelles dans les établissements, et le CITE reçoit à ce titre un exemplaire du produit.

Ensuite, la mission du formateur évoluant, un fonds spécialisé de littérature pédagogique et d'expérimentation, s'est constitué ; soit 800 ouvrages, et 40 abonnements.

En effet, la fonction de formateur se déplace. Il doit maintenant avoir une décharge minimale de six heures ; et ses missions seront non seulement liées à son réseau, mais aussi à des orientations transversales, consécutives à la politique de formation continue : le chantier des néo-titulaires, le suivi des expérimentations en relation avec la cellule recherche innovation pédagogique : CRIP, la valorisation de la réussite au lycée, l'évaluation de la formation, le nouveau collègue etc...

Cette nouvelle fonction engendre des besoins documentaires nouveaux qui doivent être satisfaits ; ce qui explique l'élargissement du fonds documentaire autour du champ " politique de formation".

La diffusion de l'information bibliographique

Elle passera par la **mise en réseau** au niveau du CITE, puis à terme des autres centres, **du logiciel BCDI** : logiciel adopté au centre de documentation. Chaque formateur pourra ainsi accéder au fonds documentaire.

Par ailleurs, la documentaliste produit régulièrement des documents secondaires de diffusion : un **bulletin de sommaires** de revues, un **bulletin des nouveautés** arrivées, à l'attention du responsables de réseau qui a son rôle, lui aussi de diffusion, à l'occasion des réunions de regroupement des réseaux de formation.

Un **projet d'édition électronique sur CD-ROM** concerne la diffusion de la littérature grise d'expérimentation et de formation produite par les formateurs de l'académie.

Les relations avec le CRDP et le CDDP

La documentaliste fréquente régulièrement le CDDP de Lille, à la recherche des sources d'information nécessaires à la constitution du fonds. Elle renvoie aussi ses collègues pour trouver les ouvrages qui ne sont pas au centre de documentation...

Autour du multimédia, des animations conjointes sont faites avec le CRDP. Des manifestations d'information et de démonstration sont organisées en collaboration avec la logithèque, à l'attention des établissements scolaires.

LES EXPERIMENTATIONS TECHNOLOGIES NOUVELLES DANS LES ETABLISSEMENTS

Le correspondant du CITE avec le ministère pour les expérimentations technologies nouvelles reçoit les produits et les diffuse.

Mais ce sont les formateurs qui accompagnent les expérimentations dans le cadre des GFE, pour les publics volontaires, ou à la demande des corps d'inspection. Par exemple, pour **l'utilisation d'Internet dans les disciplines**, ou les classes préparatoires scientifiques, des projets sont en cours pour l'année prochaine, en formation et pour l'accès Internet, offert au CITE.

Les dotations concernent surtout le matériel : ordinateurs, antennes paraboliques, etc... en audiovisuel, en informatique documentaire. Mais le CITE maîtrise de moins en moins ces dossiers-là.

Le seul dernier dossier suivi a été le dotation de BCDI dans les CDI, accompagnée des formations nécessaires.

Pour le câblage des nouveaux établissements, il est difficile pour le CITE d'avoir son mot à dire. Les collectivités territoriales décident directement avec le rectorat. Des choix technologiques sont faits et ne sont pas toujours pertinents. Techniquement, déjà c'est un problème, et sur le plan de l'utilisation pédagogique, également ; cependant, un travail d'accompagnement pédagogique va être effectué et des expérimentations lancées par le CITE.

Mais, souvent, la conception des formations accompagnantes et le rôle de la MAFPEN sont laissés de côté.

3.10 ENTRETIEN Isabelle DHINAUX, documentaliste au CARP de la DAFCO
mars 1996

Isabelle DHINAUX est documentaliste au centre académique de ressources pédagogiques de la Delegation à la formation continue.

Monsieur HAUW, contacté pour l'entretien, m'a renvoyée sur son adjoint, qui m'a lui-même renvoyée sur la documentaliste.

LES MISSIONS DU RESEAU DE RESSOURCES DE LA FORMATION PERMANENTE

Le Centre académique de ressources pédagogiques est à la fois une tête de réseau documentaire informatisé et **un centre de documentation, de production et de formation pédagogiques**. Il existe depuis 1989.

Ce réseau académique relié à un réseau national, recense, expertise et diffuse les méthodes et outils pédagogiques.

Le CARP anime le réseau des 16 Centres Locaux de Ressources Pédagogiques de GRETA.

Le CARP dispose d'un fonds documentaire spécialisé sur l'ingénierie de formation ; il alimente une banque de données de 2000 références (articles de revue, rapports, ouvrages). Son public est le public des formateurs et des conseillers en formation continue.

Les CLRP mettent à disposition des stagiaires, un panel d'outils pédagogiques qui leur permettent de suivre des

parcours de formation individualisés. Leur banque de données contient 1500 références d'outils pédagogiques.

Le réseau académique, comme le réseau national est informatisé à l'aide du logiciel Diderot-Polybaseur ce faire, le CARP alimente et gère deux bases de données bibliographiques, avec le logiciel Diderot-Polybase.

3.11 ENTRETIEN Monsieur HENAU, INSPECTION ACADEMIQUE DU NORD
n'a pu être réalisé dans le temps, du fait de l'emploi du temps
très chargé de Monsieur Hénau, et du petit délai que je lui
laissais pour le rendez-vous. Aussi, un simple descriptif des activités de l'
IA sera fait ici.

Monsieur HENAU est inspecteur de l'éducation nationale,
adjoint de l'inspecteur d'académie du Nord ; il anime le
réseau des nouvelles technologies de communication dans le
département du Nord

LE RESEAU DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE COMMUNICATION DU
NORD

a pour mission, de **développer l'utilisation
pédagogique de l'informatique et de l'audiovisuel, dans
les écoles du département.**

Il pilote, à ce titre, une équipe d'instituteurs formateurs.

Il est structuré de la manière suivante :

-le **centre de formation et de ressources** départemental, est la tête de réseau et ses fonctions sont triples : lancer l'information des instituteurs, organiser les formations des formateurs et servir d'appui technique.

-les centres de formation et de ressources spécifiques, en constituent les maillons au sein de chaque secteur de formation, inter-circonscriptions. Lieux privilégiés des stages, ils deviendront à terme des endroits ressources, et dont l'objectif est de permettre l'emprunt de matériels et de produits pédagogiques.

3.12 LE GROUPE GARANTIE

Le Groupe académique de réflexion et d'animation en nouvelles technologies et ingénierie éducative GARANTIE

Créée à l'initiative du recteur, cette structure a pour objectif, de **permettre une coordination des nombreux réseaux de l'académie, intervenant dans les domaines des technologies éducatives.**

Ce groupe, composé des responsables de réseaux, a produit un annuaire des centres de ressources et des institutions concernés.

En voici, son sommaire :

- LE CRDP et les CDDP
- LES CDI
- LES GRETA
- L'ONISEP et les CIO
- L'IUFM
- LA MAFPEN et le CITE
- L'informatique de gestion de l'académie
- L' IA du Nord
- L' IA du Pas-de-Calais

Cet annuaire est publié par le CRDP de Lille, 1996

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION :
UN SERVICE PUBLIC DOCUMENTAIRE A DYNAMISER

CONCLUSION

DIAGNOSTIC : un potentiel humain et un patrimoine documentaire riches et vivants mais peu valorisés, des innovations existantes mais éparses, cloisonnées et peu diffusées, une mise en synergie absente, une vitalité lectrice différente, une virtualité balbutiante

PROSPECTIVE : des publics à motiver, des cursus à construire, des réseaux à manager, des initiatives à encourager, des évaluations et des décisions à prendre en compte

ZONE D'INFLUENCE : académie de Lille

CONCLUSION

LES LECTURES ENSEIGNANTES

S'il est vrai que les enseignants ne sont pas de gros lecteurs de littérature pédagogique, il apparaît qu'il faille se détacher d'un certain misérabilisme et du complexe intellectuel culpabilisant, qui accompagnent ce constat corroborant le paradigme de la faillite des valeurs culturelles et de la perte du sens. **No Lecture No Future.**

A quand, les stages de formation MAFPEN : " Ils ne savent pas lire", où le pronom personnel pluriel, sujet, concerne cette fois les enseignants et non plus leurs élèves ?.

Bien sûr, **ils lisent, pour des mobiles utilitaires**, comme si l'action, y compris de la lecture, ne devait pas incarner la recherche de la satisfaction d'un besoin émergent.

Bien sûr, **ils lisent, et aussi par plaisir**, y compris la littérature professionnelle et théorique, comme si la lecture professionnelle, le

processus de travail, pouvaient ne pas être, eux aussi, générateurs de désir, et de sa satisfaction ; c'est ce qu'on appelle communément la curiosité intellectuelle.

De l'usage utilitaire, on peut dire qu'elle peut servir à "mieux travailler", elle ajoute de la "plus-value" au travail accompli, à l'objectif poursuivi. Lire, ça sert à agir, et à réfléchir. Les occasions sont autant de déclics moteurs, comme ceux décrits ci-dessus :

Lire pour être conforme au regard des prescriptions et des évaluations universitaires.

Lire pour être efficace ou rassuré dans la résolution de problèmes de terrain, et vivre l'incertitude avec filets.

Lire pour avancer dans la recherche de promotion, de certification, de reconnaissance.

Lire pour restituer, transformer, produire, alimenter la réflexion.

Lire pour être en phase, avec les modèles, avec les autres, avec soi.

De l'usage hédoniste, on peut dire, avec l'enseignante interviewée au CDI, qu'aimer travailler et cultiver sa culture professionnelle, ça permet aussi de travailler à aimer... ses élèves.

La lecture est un moyen, parmi d'autres, de s'informer, de nourrir son rapport au travail et d'asseoir ou peaufiner sa pratique pédagogique.

La part de l'oral et des contacts noués entre pairs reste le vecteur préféré des relations au sein des réseaux personnels ; échanger non seulement en communiquant, mais en se rencontrant.

Les comportements de lecture sont différents d'un enseignant à l'autre ; et pour un même enseignant, ils diffèrent selon les moments de la gestion de son quotidien, selon les cycles de sa vie professionnelle et les segments de ses activités.

En début de carrière, à l'IUFM, l'exigence intellectuelle de la formation de type universitaire est là, et les prescriptions de lecture n'auront plus jamais autant d'importance ; en cours de carrière, son évolution de parcours amène l'enseignant à envisager des reconversions ou des promotions, par le truchement de concours, ou de recrutement sur profil ; alors, la lecture reprend du poil de la bête, et la découverte de la littérature nouvelle peut engendrer des révélations.

Les personnalités différentes des enseignants interviennent également ; il y a ceux qui lisent avant, et ceux qui lisent après (dixit l'inspectrice).

A la nomenclature des enseignants lecteurs, proposée par Christiane Etévé : les domestiques, les mobilisés disciplinaires, on peut rajouter quelques catégories, pour rire : les sauvages, les démobilisés et les indisciplinés.

La lecture professionnelle participe de la jonction du vivant et de la cognition, pour reprendre l'expression de Georges Lerbet.

Se construire une mémoire vivante, une banque personnelle de pratiques, comme dit Philippe Perrenoud, savoir naviguer dans l'archipel

des connaissances et l'inflation informative, pour qui veut bien ne pas pratiquer la politique de l'autruche, et pour qui, disent de concert l'inspectrice et l'enseignante, doit ne plus travailler comme avant, sont autant de voies qui mènent à la responsabilité et à la maîtrise.

La gestion de son information, la conduite de son autoformation sont, pour le citoyen-travailleur, l'occasion de la maîtrise personnelle de ses affaires.

L'enjeu est bien donc d'être contemporain avec ses contemporains et acteur de sa vie professionnelle.

La nécessaire communication interpersonnelle au sein de l'établissement, la constitution des réseaux d'échanges y compris électroniques, l'élaboration de programmes d'activités et leur évaluation, au service de la réussite des élèves passent par la circulation conviviale d'écrits, formalisant et éclairant ainsi les pratiques de la communauté enseignante.

Il s'agit là d'une vitalité lectrice et d'une énergie laborieuse, augurant d'un rapport positif au changement, occasionné par la nécessité sociale de la transformation des pratiques pédagogiques et, par voie de conséquence, des outils documentaires (dixit le directeur du CRDP).

Elles font la force de ces meneurs, ces leaders d'opinion, qui sont, en vrais prosélytes, des portiers, des passeurs de savoirs d'usage, dans les établissements scolaires.

L'INTEGRATION DE LA DOCUMENTATION A L'ENSEIGNEMENT

Néanmoins, **un certain nombre d'obstacles empêchent la banalisation de ces pratiques documentaires**, qui restent pour l'instant, conjoncturelles, ou extra-ordinaires.

Ces obstacles sont d'ordre culturel : en France, on n'a pas intégré l'idée que l'on ne peut travailler sans documentation (dixit le directeur du CRDP), et que la documentation, ça sert d'abord à agir (dixit le directeur du CUEEP).

L'intégration assimilée du fait documentaire dans l'enseignement n'existe pas ; même, si la capacité à s'informer, est inscrite dans tous les référentiels de programmes, l'usage du CDI et de sa pédagogie documentaire, reste marginale dans les pratiques de tous les enseignants ; et le CDI reste juxtaposé à l'établissement (dixit l'inspectrice) ou la cerise sur le gâteau (dixit le directeur du CUEPP) ou bien encore, une excroissance d'un système qui n'a pas l'habitude de s'en servir et dont on peut se passer (dixit la documentaliste).

Ce n'est pas le moindre paradoxe du système éducatif français, qui a particulièrement investi dans des structures de documentation pédagogique, que ce soient les CDI (un CDI par établissement) ou le CNDP et son réseau géographique des CDRP et des CDDP(80 centres).

Les habitudes relevées des enseignants, dans les entretiens, sont une **inclination forte à l'individualisme et à la privatisation des ressources**, selon le modèle prédominant : "un enseignant, une classe " ;

la constitution de bibliothèques personnelles et une méfiance à l'égard des services documentaires collectifs, sont monnaie courante (dixent le directeur du CUEEP, la documentaliste, l'enseignant de l'UFR de sciences de l'éducation, la directrice du CITE).

Cette tendance est renforcée par un excès de hiérarchisation du système éducatif, qui encadre énormément l'enseignant et le désarme quand il se trouve en situation d'autonomie (dixent le directeur du CRDP et l'inspectrice).

Les freins sont là, que faire pour avancer ?

On peut imaginer que des consignes réglementaires et des orientations pédagogiques soient données par le conseil national des programmes, mais comme le dit l'inspectrice, ce ne sont pas des circulaires, qui vont régler les problèmes ; s'il est vrai que c'est au niveau des terrains que les résolutions seront trouvées dans une réelle coopération des acteurs et l'investissement des ces mêmes acteurs, il semble difficile de ne compter que sur eux. La documentaliste de CDI réclame une petite cellule académique de réflexion sur les lectures enseignantes au CDI.

Souvent, le recours aux nouvelles technologies et la foi dans la révolution technologique sont évoquées comme une occasion d'enclencher la mutation culturelle du système éducatif et documentaire.

La pression sociale de l'insertion socio-économique de la jeunesse, engendre aussi la nécessité du changement.

Au delà d'une vision techniciste ou utopiste, au delà de la politique-fiction, on peut dire que toutes les occasions sont bonnes à prendre.

LA RELATION FORMATION/DOCUMENTATION

Il apparaît en revanche, qu'au niveau de l'action pragmatique, **l'idée d'une synergie entre la formation et la documentation, avance à petits pas.**

On ne peut couper la formation et la documentation, c'est un aller-retour permanent (dixit le directeur du CRDP).

L'autodocumentation, comme l'autoformation, est de nouveau à l'ordre du jour et prend le chemin de nouvelles stratégies de formation possibles.

Ce qui est vrai au niveau des élèves, l'est aussi au niveau des enseignants et des étudiants en éducation. La **pédagogie documentaire** destinée aux élèves de l'enseignement secondaire est devenue une réalité dans les établissements scolaires, tous dotés de **CDI** et de **documentalistes enseignants**. Ces orientations d'ordres pédagogique et formatif, devraient pouvoir toucher les actions documentaires en direction des étudiants, comme le préconisait Michel Melot, le président du conseil national des bibliothèques dans son rapport 1994, et des enseignants en formation initiale et continue.

La philosophie des centres de ressources multimedia des organismes de formation permanente, et notamment les notions de systèmes flexibles d'enseignement et de formations ouvertes, développées par le directeur du CUEEP, appliquées en partie en formation d'adultes dans les CURE et les GRETA et préconisées comme avant-

gardistes par le chargé de mission de l'IUFM, peuvent être des solutions efficaces à l'incarnation de la documentation et au recours des technologies éducatives dans la formation d'adultes.

Là, comme ailleurs, **les cloisonnements des ordres d'enseignement, sont autant d'obstacles à la vulgarisation de ses systèmes de formation**, qui sont difficiles à mettre en place, du fait de l'effectif très nombreux à former dans un système lourd, et de la résistance du corps enseignant, jaloux de ses prérogatives et des ses avantages corporatistes (dixit le directeur du CUEEP).

Le cloisonnement des niveaux d'enseignement est également pointée par le directeur de la B.U, qui a pu constater que l'effort en direction des lectorats des élèves de collèges n'avait pas été suffisamment relayé au niveau des lycées.

Il faut saluer la politique de la nouvelle direction des bibliothèques et des technologies nouvelles, qui pose comme important, **la formation et l'accueil des étudiants dans les B.U**. Elle compte y affecter des moyens, comme par exemple le recrutement en B.U de documentalistes enseignants du corps des documentalistes de CDI et trouve un écho favorable parmi les personnels et les directeurs des B.U, longtemps occupés et préoccupés par le marasme constaté de ces structures universitaires dont ils se sortent enfin.

Ce ballon d'oxygène semblait indispensable ; en matière de formation, seuls 8 unités régionales de formation à l'information scientifique et technique, remplissaient le rôle de la formation des étudiants à l'utilisation des banques de données, et ne suffisaient pas à la vulgarisation nécessaire et suffisante aux promotions considérables d'étudiants, sur le territoire français. Il n'existe pas d'URFIST à l'université de Lille III, elle a été supprimée, il ya quelques années.

On ne constate pas pourtant le même engouement au niveau des UFR, qui restent très attentistes par rapport à une formation de leurs étudiants à la documentation et seules quelques initiatives personnelles des enseignants d'UFR sont remarquées. Le problème de l'enseignement secondaire : à savoir la relation à trouver entre la documentation et les disciplines enseignées, est transférable à l'enseignement supérieur.

Le volontarisme affiché du chargé de mission à l'IUFM est également un signe avant-coureur favorable à cette synergie recherchée de la formation et de la documentation ; il avance même l'idée de former conjointement les étudiants IUFM et leurs formateurs dans des modules communs.

Le regret du directeur du CRDP qui déplore que son institution de tutelle ait abandonné des actions de formation spécifiques à la documentation, à destination des relais que sont les documentalistes de CDI et son souci de renouer les liens documentation/formation, sont aussi des signes positifs, quant à l'évolution des pratiques et des missions documentaires souhaitées.

Ces déclarations de principe seront-elles suivies des effets en moyens et en ingénierie de formation nécessaires à une collaboration éclairée des deux structures : IUFM et CRDP ?

Le remembrement envisagé dans le cadre du rapport de l'inspecteur général Hussenet peut aussi bien mettre cette synergie à l'ordre du jour,

comme au placard. Le rapport n'est pas public, et les décisions ne sont pas actées.

Il semble aussi qu'au niveau des instituteurs, **l'IA qui a pris depuis longtemps une initiative propre**, en matière de formation et de production, envisage le troisième volet qu'est la mise à disposition de ressources documentaires.

La MAFPEN, elle aussi intègre un volet documentation dans la déclinaison géographique de centres de ressources avec le CITE, comme tête de réseau.

Mais, **les pratiques de formation restent encore minoritaires sur le terrain de la documentation, et les séquences de formation sont difficiles à trouver dans les plans de formation et encore plus sur le marché de l'édition pédagogique.**

LA RELATION PRODUCTION/DOCUMENTATION

La production est le troisième pan d'une trilogie annoncé comme moteur du changement : documentation/formation/production

Cette orientation des services publics est à situer dans le contexte national de production et d'édition, relative à l'éducation et la pédagogie. Reprenons la typologie proposée par le chargé de mission à l'IUFM, quand il était directeur du CDDP DU Nord et membre de l'équipe nationale du CNDP sur les politiques d'acquisition.

La documentation professionnelle pour les enseignants, c'est

:

- la documentation administrative : la documentation cadre, les sujets d'examens ;
- la documentation pratique pour la classe : les manuels, les supports multi-médias, la parascolaire ;
- la documentation disciplinaire, relative à la préparation des concours, à la transmission des savoirs et à l'actualisation des connaissances ;
- la documentation pédagogique et didactique, transversale à toutes les disciplines, relative aux méthodes et objectifs pédagogiques, intéressant l'ingénierie de formation ;
- la documentation scientifique : sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences humaines, sciences sociales ;
- la littérature grise : les productions non diffusées des rapports, des outils de formation des formateurs.

Les éditeurs privés se situent sur le créneau rentable de l'encylopédique, des manuels, du parascolaire, et de plus en plus sur le multimédia documentaire, pour ce qui concerne les supports directs ou indirects du cours, et sur le pédagogique générale, et le scientifique, voire de plus en plus sur l'universitaire, pour ce qui concerne la littérature spécialisée.

L'éditeur public de l'éducation nationale est surtout représenté par le réseau de documentation pédagogique du CNDP qui affiche clairement, dans ses missions nationales, à la fois ,la documentation et

l'édition pédagogiques, ce qui fait la spécificité originale et vivante de cet organisme. Son créneau éditorial, difficile à définir, car partagé entre l'objectif utilitaire ou commercial, entre la diffusion minoritaire ou massive, touche à la documentation réglementaire, incontournable, dont il a le monopole, aux supports de cours multimédias, à la littérature pratique, mais rentable, et enfin à la littérature pédagogique.

Mais ce qui manque, sur le marché, c'est la documentation pratique pour la classe, elle n'est pas rentable à l'éditeur, car trop contextualisée. Tels sont les besoins exprimés par la majorité du public enseignant en matière de production, gros consommateurs de manuels : davantage de documents pratiques, de la littérature d'expérience transférable, de supports de cours, de kits pédagogiques.

Cette production existe, elle est souvent la littérature grise des formateurs, et le patrimoine documentaire des organismes de formation. Ainsi, par souci d'efficacité, certains se mettent ou se sont mis naturellement, à imaginer la diffusion de leurs filons pédagogiques

Les organismes de formation continue avaient déjà été dans la nécessité de produire leurs propres outils pédagogiques, poussés notamment par les exigences de la formation des publics de bas niveau.

Mais on voit maintenant des réseaux constitués officiellement s'intéresser à cette fonction de production : l'IA, la MAFPEN, l'IUFM.

Il s'agit bien de la synergie fécondante des trois dimensions, c'est à dire de l'énergie conjuguée de la création et de l'utilisation de ressources mis au service d'une formation assimilée par les publics d'utilisateurs apprenants.

Il apparaît souvent que la conception de ces outils pédagogiques intègre les nouvelles technologies, quand elle n'est pas provoquée par l'engouement médiatique et commercial à leur égard.

Elle est motivée par la nécessité de communication et de valorisation des réseaux, mais elle se heurte aussi à la résistance des formateurs et des enseignants, jaloux de leurs outils et de leur rôle personnel et présentiel dans le stage, la classe ou la séquence.

Car, si rien ne vaut la communication et la divulgation de pairs à pairs, faut-il encore qu'elles soient perçues comme une incitation à la production publique et pas seulement comme une incitation à la lecture utilitaire ; les instituteurs parlent aux instituteurs, les professeurs écrivent pour les professeurs, et tout le monde peut être pédagogue, et tout le monde peut écrire, mais la potentialité n'est pas la réalité.

L'incitation à l'écriture professionnelle est de plus en plus encouragée, préconisée, dans la formation des maîtres et dans la pratique du quotidien. Elle sert à la diffusion des idées comme les autres écrits, mais bien plus qu'eux, à l'assimilation et la formalisation des idées et des pratiques et à l'apaisement de l'angoisse de l'enseignant.

Cette idée est défendue aussi bien par les écrivains pédagogiques, les ingénieurs de formation que par le chargé de mission IUFM et l'inspectrice interviewés.

LA DISPERSION DES CENTRES DE RESSOURCES ACADEMIQUES

Si les initiatives sont prises, par les différents organismes concernés

de l'éducation nationale, il faut avouer, qu'elles le sont en ordre dispersé.

Les organismes documentaires reconnus et institués cherchent encore souvent leur voie, et pilotent leur politique à vue.

Les autres créent quelquefois sauvagement des services documentaires, en cavaliers seuls, alors que ceux des précédents sont sous-employés. La documentation n'est pas reconnue comme un métier spécifique, tout le monde peut faire de la documentation.

Pourtant, tous se plaignent de la réduction de leurs moyens, en francs lourds et en ressources humaines.

Regardons ces centres de ressources, les uns après les autres.

Les médiathèques pédagogiques du réseau CNDP affichent un manque d'unité notoire (dixit le directeur du CRDP), qui n'est pas corrigée par leur institution de tutelle nationale, en proie à l'instabilité de sa place provoquée par l'entrée dans les mœurs de la décentralisation et l'importance subnationale prise par les financements européens. Au réseau CNDP, échappe le rôle conseil, qu'il serait légitime (ou naturellement dixit l'inspectrice) en droit et en devoir de rendre, dans la montée des projets documentaires à destination des enseignants et des élèves. Les liens avec les CDI ou les IUFM sont tenus, et insuffisamment développés (dixit le directeur du CRDP).

Les CDI d'IUFM fonctionnent de manière très artisanale (dixit le chargé de mission à l'IUFM) et ont besoin d'un pilotage et d'une mise en réseau, dont on va chercher les modèles, hors les circuits classiques des réseaux documentaires destinés aux enseignants, mais dans ceux de la formation permanente et du système universitaire.

Les CDI travaillent pour leurs élèves, d'abord, et accessoirement, marginalement pour les enseignants, bien que ce soit aussi leur mission (dixent la documentaliste et l'inspectrice). La palette des activités pédagogiques et para-scolaires, que les documentalistes sont amenés à faire, le flou contradictoire laissé à la place de la documentation dans l'enseignement, et le profil de certains documentalistes, ne contribuent pas à mettre le CDI au coeur de l'établissement, comme on se prête à dire par autosuggestion.

Les services communs de documentation, à l'université, semblent maintenant sortir de la longue période de misère des B.U, et asseoir efficacement leur fonctionnement, intégrant comme principes, la collaboration avec les bibliothèques spécialisées d'UFR et la diffusion de leurs catalogues en ligne.

Les organismes de formation permanente de l'éducation nationale, mènent leur petit bonhomme de chemin, et restent dans le statu-quo de leur réseau propre, ou sont tiraillés par les appels d'offre des collectivités territoriales qui ont la compétence de la formation professionnelle, et des réseaux universitaires auxquels ils peuvent être rattachés.

Les IA et la MAFPEN construisent en solo, des structures et des services qui accompagnent la conjoncture de l'entrée des technologies éducatives dans la formation de leurs ressortissants.

Les collaborations institutionnelles font défaut et les coopérations fonctionnelles manquent.

Chacun reste sur son territoire, et les véritables liens institutionnels et fonctionnels restent encore à créer (dixit le directeur du CRDP).

L'INFORMATISATION ET LA DIFFUSION ELECTRONIQUE DES CATALOGUES EN LIGNE

Un des signes, les plus remarquables de cette dispersion, est **l'absence d'harmonisation des outils de traitement documentaire que sont les logiciels.**

Les CDI sont ou seront informatisés avec BCDI. Ils ne fonctionnent pas en réseau.

Les CDI d'IUFM n'ont pas tous le même logiciel, le prédominant est Diderot-Polybase, mais il y a aussi Paprika, BCDI ; pas de réseau non plus.

Les GRETA sont informatisés avec Diderot-Polybase, et fonctionnent en réseau..

La MAFPEN informatise avec BCDI.

Le CDDP de Lille est informatisé avec Best-seller, les trois autres médiathèques pédagogiques sont en cours d'informatisation avec BCDI; elles ne fonctionnent pas en réseau mais les études sont en cours.

La B.U de Lille III réinformatise avec Marquis-horizon et fonctionnera en réseau avec les bibliothèques d'UFR. La B.U de Lille I est informatisée et fonctionne en réseau avec certaines UFR, les autres suivront sur le même modèle, c'est le cas du CUEEP.

Seuls, un petit nombre de ces logiciels acceptent un format d'échange UNIMARC, et les sorties WAIS pour Internet, permettant la possibilité coopérative d'exportation ou d'importation de notices et la diffusion facilitée de leurs catalogues sur le Net. Ce sont les logiciels de gestion de grande bibliothèque, comme dans les B.U et la médiathèque pédagogique de Lille, trop coûteux pour les centres de plus petite envergure (dixent le chargé de mission de l'IUFM et le directeur du CRDP).

Cette dispersion des logiciels est le symptôme technologique de l'absence d'harmonisation et de coopération documentaires, la partie immergée d'un iceberg de constellations figées.

Les possibilités techniques de l'exportation et la diffusion des catalogues en ligne, déjà permises par le vidéotex et maintenant par le réseau Internet, augurent bien d'une meilleure utilisation des recherches documentaires automatisées ; d'autant que l'outil technologique fera gagner en convivialité et en communication et peut laisser espérer un regain des pratiques documentaires des enseignants (dixit le directeur du CRDP).

Cette révolution technologique et ce défi électronique touchent aux **modes de travail du traitement de l'information au sein des bibliothèques, qui auront à se modifier profondément et devront produire des services à valeur ajoutée.**

Ces exigences viennent précipiter d'autant le besoin d'évolution, d'adaptation et de coopération des organismes documentaires.

La propagation rapide de la documentation électronique sera la version moderne du libre accès des centres de documentation.

La fourniture de documents électroniques sera une nouvelle fonction des bibliothèques, modernisant ainsi leurs services et déclinant d'une autre manière leur mission de service public d'accès aux savoirs et à l'information..

L'objectif du **pôle universitaire européen**, d'offrir en ligne la réunion des catalogues des grandes et moyennes bibliothèques à vocation universitaires, mais aussi de plus petits centres de documentation, **pourrait** présenter une opportunité à ne pas rater, pour **faire avancer en même temps l'informatisation et la diffusion électronique du patrimoine documentaire**. Il propose des moyens, des aides techniques, matérielles et des compétences d'ingénierie, mais il entend ne pas se substituer aux structures sur le choix de leur informatisation et leur volonté de diffuser leur catalogue sur Internet.

Et il est vrai que l' **on ne fera pas, à l'interne du réseau de documentation pédagogique** que sont les CDI, le CRDP et l'IUFM, **l'économie d'un plan directeur d'échanges de notices, et de coopération documentaire électronique**.

LES FONDS ET LA FREQUENTATION

Pourtant, l'existence acquise ou la génération spontanée des centres de documentation, bibliothèques, centres de ressources, à destination des enseignants et des formateurs de l'éducation nationale, en exercice ou en formation, prouvent, s'il en était besoin, que les publics sont demandeurs et que le rôle de la documentation comme ressource parmi d'autres est bien réel, pas seulement virtuel.

La fréquentation est aussi une donnée effective.

A la B.U, 1600 étudiants, enseignants ou futurs enseignants, ont affaire aux fonds afférents aux différentes sciences de l'éducation.

Dans le réseau académique du CRDP, 10.000 enseignants utilisent les quatre médiathèques pédagogiques.

Les emprunteurs des CDI d'IUFM se montent à 4000 étudiants d'IUFM.

Les fonds documentaires et les budgets d'acquisition sont, eux aussi loin d'être négligeables, même s'ils sont en baisse en 1996.

En B.U, 31.000 ouvrages en psychologie et en pédagogie sont recensés, et les efforts de réactualisation ont été importants. Une somme de 240.000 F est consacrée aux acquisitions de monographies.

A la médiathèque pédagogique du CDDP de Lille, entièrement rénovée, plus de 30.000 documents récents et 300 titres de périodiques, sont recensés. Le budget d'acquisition tourne autour de 250.000 F

On peut ajouter, les 1.500 ouvrages du CUEPP, les 3000 documents de la DAFCO, les 3300 outils pédagogiques du CITE, les collections de l'IUFM etc...

Pourtant, sur les fonds et les publics, il mériterait de faire un travail

de clarification quantitative et qualitative.

Les rapports d'activité et les évaluations doivent exister dans chaque structure, et mériteraient d'être comparées, même si un travail d'harmonisation des indicateurs devrait là aussi être fait.

Il faut savoir segmenter les publics et cibler les fonds (dixent la documentaliste de CDI et le directeur DU CRDP)

LES POLITIQUES D'ACQUISITION

Les politiques respectives d'acquisition, qui s'engagent dans les structures documentaires, participent d'un effort positif d'éclaircissement.

Le réseau du CRDP, à l'instar des consignes préconisées par le CNDP, qui a rendu cette fois son rôle de tête de réseau, a bien avancé sur ce domaine, même si le directeur du CRDP estime dans un souci premier d'économie budgétaire, que les médiathèques doivent restreindre encore leur fonds.

Le chargé de mission à l'IUFM, émet le vœu de mettre cette question à l'ordre du jour de la formation des documentalistes D'IUFM.

La B.U, si elle semble être claire sur la nature des ouvrages, des périodiques et des CD-ROM à acquérir, devra pourtant clarifier les partitions premier, second cycle / troisième cycle, recherche, au regard des vœux de l'UFR de sciences de l'éducation et de ses laboratoires de recherche, tentés de se constituer des fonds spécifiques.

Les organismes de formation permanente font surtout tourner leurs fonds documentaires sur le volant de documents pédagogiques qu'ils produisent.

En revanche, la MAFPEN ne semble pas se préoccuper précisément de l'environnement documentaire qui l'entoure et conçoit leurs acquisitions par rapport à leurs orientations propres et conjoncturelles.

C'est un risque que pourrait encourir l'IA, dans sa volonté d'organiser des centres de ressources inter-circonscriptions, à moins qu'elle ne choisisse l'option des organismes de formation permanente.

Le danger d'éclatement est toujours présent (dixit l'enseignant de sciences de l'éducation) et il est évident qu'il est préjudiciable à la recherche d'économie globale, à l'efficacité des services rendus aux publics et à la qualité et à la pertinence des fonds qui leur sont proposés.

L'informatisation ou la réinformatisation des catalogues des bibliothèques est toujours évoquée comme un excellent moyen de rechercher l'harmonisation et la coopération qui manquaient en interne, comme à l'externe (dixent l'inspectrice, le chargé de mission IUFM, le directeur du CRDP, le directeur du CUEPP, le directeur de la B.U).

La possibilité technique pour les centres et les bibliothèques d'exporter leurs catalogues sur Internet, offre la perspective d'aller voir chez les autres et à terme d'accorder, encore faut-il qu'on en ait le souhait. Le projet du pôle universitaire européen apporte son infrastructure et son aide, au service de cet objectif de collaboration documentaire maîtrisée.

Cependant, **un travail réflexif sur la nature des documents à proposer en fonction des publics à servir et des usages** constatés ou préconisés, au sein d'un réseau de réseaux identifiés, **semble être indispensable pour accompagner intelligemment l'ouverture représenté par la diffusion électronique des catalogues.**

Une réflexion prospective est également à mener sur l'alternative suivante : accéder ou acquérir ?

Les politiques d'acquisition pourraient bien devenir des politiques d'accession. A condition, que cette transformation du local au global ne se solde pas par un appauvrissement général du patrimoine documentaire accessible, et ne serve pas une politique d'économie triviale à court terme, qui réduirait le service public documentaire français et serait préjudiciable et coûteuse à la société tout entière. Ces choix ne doivent pas être seulement technologiques, ils doivent être accompagnés d'un **plan concerté de partition documentaire , à l'échelon régional comme national.**

Les initiatives prises par le CNDP et l'université de Lille I, de construire **un maillage de pôles d'excellence** documentaires, sont les signes positifs d'un travail intelligent et réaliste de rationalisation de politique d'acquisition et d'accession. Les différents domaines spécialisés de l'éducation et de la pédagogie pourraient ainsi être partagés au sein d'un réseau de centres, alimentés de façon régulière et pertinente, et enfin faire l'objet d'une circulation, dans le cadre de conventions réglementant les droits et les devoirs de ces centres adhérents.

LES MARGES DE MANOEUVRE ACADEMIQUES

Toute politique d'acquisition, d'informatisation, de prestation documentaires doivent passer par des éléments de méthode suivants :

-la nature des documents à mettre à disposition, leur typologie au niveau des contenus, des usages, des supports, l'évolution du marché ;

-la nature des publics, le ciblage de la clientèle, l'évolution des comportements documentaires, l'influence des nouvelles technologies sur eux ;

-le positionnement de la structure au sein de l'environnement documentaire ambiant.

C'est à ce prix qu'émergera une lisibilité meilleure d'un tableau qui reste encore bien brouillé. On ne sait pas encore assez clairement qui fait quoi, quels sont les domaines de compétence des uns et des autres (dixit le directeur du CRDP).

C'est aussi une nécessité économique imposée par la rationalisation demandée par les observatoires ou les observateurs de coûts.

Qu'en est-il de la marge de manoeuvre interne des structures ?

Localement, chacune des structures est amenée à être claire avec elle-même ; ce qui n'est pas encore le cas. Celles qui en

sont conscientes, entreprennent des efforts de clarification et mettent en oeuvre des stratégies de positionnement. Elles le font dans les contraintes institutionnelles qui sont les leurs.

Les bibliothèques universitaires n'ont plus de problèmes de reconnaissance institutionnelle ; leur direction de tutelle leur a donné des marches à suivre et des moyens ; les services communs de documentation prennent forme, et passent dans les moeurs de la réalité universitaire locale, leurs catalogues s'exportent sur Internet, sans l'aide du pôle universitaire européen (dixit le directeur de la B.U). Si un rythme de croisière semble maintenant caractériser ces paquebots documentaires, il faut pourtant ne pas négliger les problèmes de moyens afférents à la création des nouvelles universités et au débordement des publics étudiants. Dans leur logique interne de développement réel, qui les occupent largement, elles répugnent à la collaboration avec d'autres réseaux documentaires, exceptions faites peut-être des CDI de lycée.

Le réseau documentaire du CRDP est actuellement fragilisé par une remise en cause de ses fonctions avec celles du CNDP et de l'INRP. Et son souci majeur est de repenser son fonctionnement dans le cadre des restrictions de crédit, qui lui sont annoncés. Néanmoins, au delà des menaces, auxquelles, il a été maintes fois en butte, au cours de son histoire vieille de presque un demi-siècle, il reste une structure riche de ressources humaines et documentaires modernes, qui devrait pouvoir rendre encore de nombreux services à la communauté enseignante ; à condition toutefois qu'il parvienne à régler en son sein l'harmonisation de ses médiathèques (catalogue collectif et prêt inter), à fournir davantage de prestations documentaires spécialisées, à trouver un lien nouveau avec les IUFM et les CDI (dixit le directeur du CRDP).

A l'IUFM Nord-Pas-de-calais, le problème est bien de savoir, si la mission qui n'a qu'un temps, sera suivie d'une réelle institutionnalisation, accompagnée des moyens nécessaires, pour sortir les CDI d'IUFM de la stagnation et du marasme informatique dans lesquels ils sont enfermés. Il faut souligner l'intelligence de la philosophie qui est proposée au fonctionnement de ses futurs centres de ressources, et qui mériterait d'être divulguée dans le monde de la documentation pédagogique, pour le sens qu'elle lui donne. Mais il serait souhaitable que les garants de son opérationnalisation deviennent une réalité.

Les CDI sont occupés à leur informatisation technique. Les moyens des collectivités départementales et de la MAFPEN, leur sont consacrés. La modernisation des CDI passe évidemment par l'intégration de technologies éducatives et informationnelles. Elle semble pourtant devoir être accompagnée d'une réflexion sur les fonds et les échanges de notices entre CDI. L'inspectrice préconise un travail par district et un premier partenariat entre les lycées professionnels. Cette coopération entre CDI serait une grande première, et rien que pour sa teneur symbolique et le punch qu'elle apporterait aux CDI qui en ont bien besoin, devrait ne pas tarder à être mise en oeuvre en collaboration avec le CRDP, qui trouverait ainsi l'occasion de développer ses prestations de services en ingénierie documentaire, à l'attention de son public privilégié.

Sur le plan académique, il semble difficile pour l'instant de mener une politique documentaire globale (dixit le directeur du CRDP), en l'état des lieux et des esprits, et en l'absence d'une volonté qui dépasse la velleité.

Peut-être que la recherche d'économie des coûts et le rapport Hussenet et les décrets qui en suivront, pousseront plus vite à la roue, que ce qu'on est en mesure d'attendre actuellement.

Pourtant, **des embryons de faisabilité d'une politique concertée** apparaissent comme des occasions qui ne demandent qu'à se transformer.

D'abord, sous l'égide du recteur, un groupe de travail réunissant les responsables des principaux réseaux des niveaux d'enseignement primaire, secondaire et de l'éducation permanente, hormis l'enseignement supérieur, élabore un annuaire des réseaux de ressources éducatives de l'académie de Lille. Ce groupe, appelé **GARANTIE : groupe académique de réflexion et d'animation en nouvelles technologies et ingénierie éducative**, a pour objectif premier, de coordonner et d'impulser un meilleur usage des technologies éducatives dans les établissements scolaires. L'élaboration d'une politique documentaire en est une autre. Et il faudrait, outre la décision politique de le faire, le passage à un état des lieux bien plus fin, quantitatif et qualitatif des fonds, des publics et des services, et l'élaboration d'une architecture documentaire qui segmente les fonds, cible les publics, cadre les prestations

La présence dans l'académie,(au CUEPP, au CRDP, à l'IUFM, au pôle universitaire européen), **de personnes ressources compétentes** sur les aspects techniques, bibliothéconomiques, pédagogiques, politiques et prospectifs de la documentation multimedia éducative, donne l'assurance que, si un projet ambitieux était décidé, il serait mené avec intelligence.

Ensuite, **les faveurs du pôle universitaire européen**, et de ses moyens, pourraient bien donner l'occasion de travailler sur ces objets concrets, produits de diffusion externe, et ainsi initialiser et concrétiser la coopération et la réflexion collective, qui tardent.

Pour conclure, sur le plan académique, même si l'on peut concevoir que les organismes fassent, d'abord chez eux, le clair et le ménage, que les réseaux universitaires continuent sur leur lancée, et que les réseaux de formation d'adultes aient leur propre logique de fonctionnement **il semble cependant indispensable que le CRDP et l'IUFM procèdent à des collaborations rapides , que la MAFPEN et l'IA coopèrent avec le CRDP, et que les CDI entament leur mise en réseau effectif.**

Ces coopérations pourraient passer par l'institution de conventions-cadres (dixit le directeur du CRDP), et s'incarner dans des objets concrets de travail comme les politiques d'acquisition concertées, des catalogues collectifs de périodiques, des modules de formation, des livrets d'accueil à destination des étudiants IUFM, la maîtrise des technologies de l'information, la connaissance des sources spécialisées en éducation, par exemple, etc...

La publication par le CRDP de Lille d'un " Guide des sources

d'information en éducation" va aider à l'éclaircissement de paysage documentaire, offrir de manière exhaustive le panel de tous les outils de recherche mis à disposition des enseignants, chercheurs ou pas, étudiants ou non, permettre une montée en qualité de travail des documentalistes, et enfin proposer des modules de formation à la documentation. Cet ouvrage d'intérêt national peut constituer une bonne base de départ aux velleités de coopération locale, régionale ou nationale, et faire connaître les services documentaires scientifiques et pédagogiques, qui souffrent de ne pas être suffisamment identifiés.

LES BANQUES DE DONNEES NATIONALES

Sur le plan national, il faut ici évoquer le cas des banques de données spécialisées en éducation.

Actuellement, **quatre banques sont identifiées**, sur le sujet, :

-celle du CNDP, Callimaque comprend 13.000 notices de documents pédagogiques et de littérature pédagogique ; elle est alimentée par les différents centres du réseau du CNDP ; elle n'est pas à l'heure actuelle accessible sur les réseaux en ligne.

-celle du CIEP de Sèvres, comprend 20.000 notices de littérature sur les systèmes éducatifs et l'ingénierie de formation pour l'enseignement du français à l'étranger ; elle n'est consultable que localement.

-celle de l'INRP, EMILE comprend 8000 notices de littérature française et étrangère scientifique en éducation ; elle est accessible en ligne, sur minitel.

-celle de l'INIST/CNRS comprend 110.000 notices de littérature française et étrangère scientifique en éducation ; elle est alimentée par différents instituts spécialisés en éducation : INRP, IREDU, INRAP ; elle est accessible en ligne sur minitel et sur Internet.

Elles contribuent à la diffusion des idées en éducation, des patrimoines documentaires spécialisés. **Elles sont de précieux instruments de recherche documentaire**, qui complètent avantageusement la consultation des catalogues des bibliothèques, plus réducteurs dans leur champ de couverture. **Elles apportent très vite et très efficacement une plus value de résultats**, notamment grâce au dépouillement des articles de revues (dixit le chargé de mission à l'IUFM) et au signalement de la littérature étrangère et internationale..

Malheureusement, elles sont sous-employées. Les raisons en sont multiples :

La déficience des pratiques documentaires françaises et particulièrement enseignantes, dont on a déjà parlé, est une première raison.

L'amateurisme artisanal et bienveillant de certains personnels de documentation pédagogique, chargés de la médiation bibliographique auprès des enseignants en exercice ou en formation, en est une autre (dixent l'inspectrice et le chargé de mission de l'IUFM).

L'intégration systématique de modules de formation, dans

les plans de formation, devraient pouvoir corriger ces paramètres négatifs, à condition que ces séquences de formation soient mises au service de recherches documentaires particulières aux exigences ponctuelles de l'enseignant et de l'étudiant et qu'ils ne deviennent pas des exercices d'école.

Les universités s'occupent de lancer des actions de formation et de vulgarisation à l'attention des étudiants, malheureusement, ni l'IUFM, ni la MAFPEN n'ont le même souci, en direction des enseignants et des étudiants IUFM, auxquels ces banques de données sont aussi destinés.

Une autre raison de la sous-utilisation de ces banques de données tient aux problèmes dont elles souffrent : **mise à jour déficiente, difficulté de l'alimentation collective, diffusion restreinte, inaccessibilité en ligne, défaut de convivialité à l'interrogation, recouvrement des contenus, manque d'uniformité des outils de recherche, localisation relative des documents référencés.**

Ces quatre banques de données émanent toutes d'organismes du même ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

On peut imaginer qu'une étude bibliométrique et une évaluation quantitative et qualitative des contenus segmentés et des publics ciblés, soient menées par un ingénieur d'études et parviennent à présenter des scénarios de reformatage, qui élargiraient leur spectre de diffusion et rationaliseraient économiquement leur alimentation. La maîtrise et la clarté de leur communication sur Internet en seraient également un enjeu, l'enjeu du service public dans la jungle Internet.

On ne saurait trop citer, à cette occasion, les propos avisés et éclairés de Michel Melot, président du conseil supérieur du conseil supérieur des bibliothèques, dans son rapport de 1994.

"La France souffre d'une faible visibilité à l'étranger, de ses services documentaires et d'une carence de cohésion en matière de politique documentaire, dûes à l'absence de rapprochement entre les grands organismes documentaires publics. **Face au défi électonique mondial, l'articulation des systèmes et des réseaux documentaires, doit devenir une priorité nationale**, et les compétences françaises doivent être rassemblées. Il devrait revenir à la bibliothèque nationale de France et à l'institut national de l'information scientifique et technique, de former l'ossature d'un service national de circulation électronique"

Il conviendrait, en effet, que le même esprit anime la recherche de cohésion des banques de données françaises et nationales, spécialisées en éducation.

LA PART DES ACTEURS

La part des acteurs dans la diffusion et le service documentaire, doit enfin être évoquée, comme un élément moteur ou inertiel, qui vient relativiser les propos précédemment tenus.

La difficulté de communication relatée par l'enseignante et la documentaliste et concernant leur travail de diffusion auprès de leurs collègues de L.P, doit être écoutée particulièrement. Elles avouent être en butte à leur suspicion, et assument mal de tenter, envers et contre tous, une tâche qu'elles estiment être non seulement nécessaire, mais légitime dans leur métier ; comme, si pour l'exercer, elles devaient porter un complexe d' "intellectualisme", et déployer une énergie morale considérable.

Néanmoins, **la jeunesse des nouveaux enseignants**, leur dynamisme, leur volonté, leur intérêt pour les pédagogies nouvelles et les technologies éducatives, leur adaptation aux défis de la socialisation des élèves par l'école sont autant de données académiques, qui sont porteuses d'innovations qui ne demandent qu'à se transformer (dixit le directeur du CRDP).

Quand l'inspectrice dresse un tableau des profils des documentalistes, elle pointe, comme un réel frein d'évolution, l'existence non négligeable de personnels attentistes et fatigués, et remarque, comme donnée d'exception, le petit nombre de documentalistes et de chefs d'établissement, remarquables, capables de travailler ensemble.

Le chargé de mission à l'IUFM qualifie les services documentaires de l'IUFM d'artisans. **Le travail des documentalistes, tout chaleureux, qu'il soit, manque de professionnalisme.** La formule, qu'il emploie, est à retenir et caractérise une situation d' "à peu près" fréquente dans le milieu de la documentation pédagogique.

"L'artisanat de la recherche documentaire, c'est : on travaille avec les moyens du bord et ce qu'on connaît déjà." L'entretien de la culture professionnelle des documentalistes de CDI n'est pas plus une donnée que celle des autres enseignants, peut-être moins.

Plusieurs facteurs socio-professionnels peuvent certainement expliquer cette stagnation de la fonction, qui n'a pas toujours été le cas dans toutes les générations de documentalistes (dixit l'inspectrice). L'exclusivisme de la fonction pédagogique, dans lequel les documentalistes de CDI ont été tenus depuis la création du CAPES , qu'ils ont particulièrement revendiqué, et qu'ils assument certainement plus efficacement que leur fonction de communication à la communauté enseignante, est, peut-être, un des facteurs explicatifs.

La somme de ces de ces découragements personnels prend racine dans un contexte de fragilisation et de culpabilisation des attitudes enseignantes et dans la fameuse mouvance de l'incertitude pédagogique. Elle met d'autant en exergue, **l'énergie et la valeur professionnelles de ces leaders d'opinion** remarquables par les chercheurs et appelés, dans l'établissement, les meneurs.

Il faut préciser que **ces attitudes qui vont de l'inertie à l'innovation**, peuvent caractériser les mêmes personnes, mais à des moments de leur vie différents. Il ne s'agit pas de stigmatiser les uns et d'encenser les autres.

Néanmoins, le potentiel professionnel et les qualités humaines, que représente la masse importante des documentalistes de CDI et d'IUFM et

de leurs compétences multiples, peut être souligner comme un facteur de richesse en ressources humaines inestimable, qu'il faut valoriser, utiliser et cadrer (dixent l'inspectrice et le chargé de mission IUFM).

Les autres personnels de documentation des structures documentaires, appartiennent à **une palette de statuts de fonctionnaires plus que variée**, à laquelle il faut ajouter les quelques contractuels ou les objecteurs de conscience ou les contrats emploi-solidarité, employés dans les centres.

Pour ne parler, que des fonctionnaires, on peut dresser le tableau qui suit : .:

Les bibliothécaires et conservateurs sont un corps administratif prédominant et très hiérarchisé ; ce sont les personnels des B.U . Ils ont suivi des formations bibliothéconomiques.

Les secrétaires de documentation et les documentalistes de l'éducation nationale, sont les personnels du CRDP ; il s'agit d'un corps administratif en voie d'extinction, destiné à devenir un corps interministériel de l'état. Ils ont une spécialité en documentation pédagogique.

Les ingénieurs d'études documentaires, sont en nombre très réduit : CUEEP et pôle universitaire européen ; ils appartiennent au corps de la recherche CNRS et exercent des fonctions d'ingénierie documentaire.

Les documentalistes de CDI, corps enseignant très important, sont du fait de la disponibilité de leur nombre, de plus en plus souvent détachés dans de nombreux organismes documentaires : CUEEP, CRDP, DAFCO, et bientôt B.U. Ils ont des compétences pédagogiques destinées à la formation initiale des élèves.

Les cloisonnements des recrutements enseignants et administratifs empêchent souvent la mobilité des personnels au sein des organismes, et réduisent considérablement leurs chances de promotion interne.

La confusion générée par cette diversité de statuts qui peut générer **des dysfonctionnements dans la gestion des ressources humaines et des compétences professionnelles**, n'est pas un facteur dynamisant de la fonction documentaire, ni un facteur d'épanouissement pour les personnels.

Néanmoins, **les qualités de fournis laborieuses** de ces personnels rencontrés, autorisent à penser que si des développements étaient décidés en bonne intelligence avec eux, ils pourraient être suivis d'effets féconds.

C'est en effet, parmi ces personnels, que l'on trouve les compétences et la matière grise nécessaires au travail de médiation documentaire, de synthèse bibliographique et de diffusion sélective d'information. Ces qualités professionnelles sont plus que jamais importantes, pour permettre de rechercher efficacement dans l'océan informationnel électronique, offrir des prestations ciblées et personnalisées aux publics, et divulguer les méthodologies dites d'herméneutique documentaire, qui apportent la plus-value à celui qui recherche de l'information pour agir.

Et, comme l'écrit Bruno Richardot, ingénieur d'études documentaires

au CUEEP, les documentalistes sont des ingénieurs des ponts et chaussées, chargés d'aménager le territoire, de façon à ce que les voies de communication soient praticables par tous. Autant de raisons pour ne plus réduire la documentation à une technique ancillaire ou à une activité artisanale ou à une relation bienveillante.

On a décrit précédemment les marges de manoeuvre des institutions et de leurs responsables, dans les limites de leurs contraintes.

Il faut y ajouter, **les qualités humaines de tous les acteurs interviewés** qui donnent le liant à toutes les actions évoquées et qui font qu'elles pourront aboutir.

Citons l'évocation du travail du deuil par le directeur du CRDP, quand il parle de la résistance au changement ; citons le souci de l'écoute et de la valorisation des personnels, évoqué par le chargé de mission à l'IUFM, quand il parle du travail de "décrispation" ; citons la déclaration d'amour faite par l'enseignante, à l'égard de ses élèves ; citons le plaisir évoqué gratuitement par l'inspectrice quand elle parle de son travail avec les documentalistes ; citons la force tranquille du directeur de la B.U ; citons la lumière dans les yeux du directeur du CUEEP, quand il parle des centres de ressources multimedia etc... .

Qu'ils en soient tous remerciés.

ACCES DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE A L'INFORMATION
PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE EN EDUCATION
UN SERVICE PUBLIC A DYNAMISER

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1.1et2.LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LES SAVOIRS ENSEIGNANTS

AUBRET Jacques, GILBERT Patrick, PIGEYRE Frédérique. Savoir et pouvoir : les compétences en question. Paris : PUF, 1993, 222p.

BOURDONCLE Raymond. La Professionnalisation des enseignants 2 -Les limites d'un mythe : note de synthèse. "Revue française de pédagogie", n°105, octobre-novembre-décembre 1993, p.83-119.

BOURDONCLE Raymond. La Professionnalisation des enseignants 1 - La fascination des professions : note de synthèse. "Revue française de pédagogie", n°94, 1991, p.73-92.

CHARLOT Bernard. Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi. Paris : ESF, 1995. 247p. (collection pédagogies)

LERBET Georges. Les nouvelles sciences de l'éducation au coeur de la complexité . Paris : Nathan pédagogies, 1995. 284p. (les repères pédagogiques)

MALGLAIVE Gérard. Enseigner à des adultes. Paris : PUF, 1990, 285p. (pédagogie d'aujourd'hui)

MEIRIEU, Philippe . La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements. Paris : ESF éditeur, 1995. 281p. (collection pédagogies)

PERRENOUD, Philippe. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan, 1994. 254p. (savoir et formation)

Pour les sciences de l'éducation / sous la direction de Michel Bernard .
Québec, Paris : Revue des sciences de l'éducation, INRP, 1994 . 403 p

TARDIF M, LESSARD C, LAHAYE L. Les enseignants des ordres
d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une
problématique du savoir enseignant. In Savoirs institués, savoirs informels
n°1, vol XXIII, printemps 1991 de la revue "Sociologie et Sociétés" -
Presses de l'Université de Montréal. p.55-69.

TOCHON François-Victor. L'enseignant expert. Paris : Nathan pédagogie,
1993, 255p. (repères pédagogiques)

TOCHON François-Victor. Peut-on former les enseignants novices à la
réflexion des experts ? "Recherche et formation", n°4, 1988, p.25-38.

1.3.LA FORMATION ET L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS

ALAVA, Séraphin . Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou
l'autoconstruction personnelle . "Education permanente" n° 122, 1995,
p79-93

L'Autoformation en chantiers. "Education permanente" n° 122, 1995,
256p.

CARRE, Philippe . L'autoformation : état des lieux et perspectives. "Les
cahiers d'études du CUEPP" n° 28, 1995, p 9-27

CARRE Philippe. L'Autoformation des adultes : repères
bibliographiques. "Perspectives documentaires en Education", n° 28, 1993.
p. 85-99.

DEVELAY, Michel . Peut-on former les enseignants ? . Paris : ESF, 1994 .
156p. (collection pédagogies)

DUMAZEDIER, Joffre . Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui.
"Education permanente" n° 122, 1995, p243-256

DUMAZEDIER Joffre, CARRE Philippe, MOISAN André et alii. Education
permanente et pratiques sociales d'autoformation. "Revue Française de
Pédagogie" n° 102, janvier-mars 1993, p.5-53.

Formations à distance : dossier. "Mscope" n° 9, mars 1995, 119p

MEIRIEU Philippe. La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements. Paris : ESF éditeur, 1995. 281p. (collection pédagogies)

PELPEL, Patrice . Se former pour enseigner . Paris : Dunod, 1993 . 199p. (savoir enseigner)

PERRENOUD, Philippe. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan, 1994. 254p. (savoir et formation)

PINEAU, Gaston. Produire sa vie . " 'Educations " n°2, 1995, p165-178

1.4 L'INFORMATION PROFESSIONNELLE ET LES ENSEIGNANTS

ALAVA Séraphin. Lectures professionnelles des enseignants débutants. " 'Educations " n° 4, juil-sept 1995, p. 9-11

ALAVA Séraphin. Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. "Education permanente" n° 122, 1995, p. 79-93

ALAVA Séraphin. Information et autoformation ; place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants : thèse sous la direction de Robert Boure et Marc Bru. Toulouse II, III : Laboratoire d'Etudes et de Recherche Appliquées en Sciences Sociales, 1994. 371 p + annexes. Bibliographie.

ALAVA Séraphin. Naviguer sans se noyer. "Inter-CDI" n° 132, nov-déc 1994,

ALAVA Séraphin. Pour une nouvelle "écologie" de la connaissance ; le centre de documentation et d'information. "Inter-CDI", n° 129, mai-juin 1994, p. 66-70.

ALAVA Séraphin. Apprendre en travaillant sur document. Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. "Documentaliste : Sciences de l'information" vol. 30, n°1, janvier-février 1993,

ALAVA Séraphin. Information et professionnalisation : contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'IUFM. "Perspectives documentaires en Education" n°28, 1993, p. 101-114.

ALAVA Séraphin. Je lirais plus tard, si ce n'est pas trop tard. "Perspectives documentaires en Education" n°25, 1993, p.87-100.

ALAVA Séraphin, LIQUETE Vincent. Diffusion et utilisation de l'information éducative : deux perceptions de ces problèmes dans les CDDP de Haute-Garonne et de Gironde. "Inter CDI" n°116, mars-avril 1992, p.47-52.

ALAVA Séraphin. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. "Perspectives documentaires en éducation" n°22, 1991, p. 95-102.

ALAVA Séraphin. A propos d'une recherche : lutter contre l'illétrisme pédagogique. "Cahiers pédagogiques" n°296, septembre 1998.

DORNEL Jean. Lectures d'un animateur : leurs usages. Perspectives documentaires en sciences de l'Education" n°17, 1989,

DROLET G, PARADIS G. Comportement des professeurs de Sciences Sociales en matière de recherche de l'information. "Documentaliste: sciences de l'information", vol. 24, n°2, mars-avril 1987, p. 55-64.

ETEVE Christiane. L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite : le cas des minorités lectrices dans les lycées et collèges : thèse sous la direction de Jean Hassenforder. Paris X Nanterre : UFR Sciences Psychologiques et Sciences de l'Education, 1993. 254 p. + annexes. Bibliographie.

ETEVE Christiane, VASSEUR Alain. Les Lecteurs des Cahiers pédagogiques, une minorité active. "Perspectives documentaires en Education" n°26, 1992, p. 95-118.

ETEVE Christiane (sous la direction de), GAMBART Christian. Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation. Paris : INRP, 1992, 174 p.

ETEVE Christiane, BERBAIN Jean Marie, HASSENFORDER Jean et alii. Les Minorités d'enseignants-lecteurs et l'information pédagogique. "Inter CDI" n°114, novembre-décembre 1991, p. 53-57.

ETEVE Christiane, HASSENFORDER Jean, LAMBERT-CHESTOT Odile. Des Enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée. "Perspectives documentaires en Education" n°15, 1988, p. 129-131.

ETEVE Christiane, HASSENFORDER Jean, LAMBERT-CHESTOT Odile. La circulation de l'information en éducation dans les écoles

normales. "Perspectives documentaires en éducation" n°7, 1985, p. 63-92.

FRAISSE Emmanuel, RENOULT Daniel. Les enseignants du supérieur, la lecture et la documentation. "Spirale" n° 14, janvier 1995, p. 181-199

GAMBART Christian. Que lisent les enseignants ?. " 'Educations : revue de diffusion des savoirs en éducation" n°3, 1995, p. 9-11.

GAMBART Christian. Les Enseignants face aux médias. "Perspectives documentaires en éducation" n°24, 1991, p. 95-110.

GAMBART Christian. L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges. "Perspectives documentaires en éducation" n°28, 1990, p. 101-113.

GAMBART Christian. Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'Education concernant les enseignants dans les collèges : thèse de Doctorat ou sous la dir. R. LALLEZ. Paris XIII, 1988.

GAMBART Christian. Une recherche sur l'information concernant les enseignants dans les collèges. "Perspectives documentaires en éducation" n°15, 1988, p. 117-127.

Groupe de recherche IUFM Nord-Pas-de-Calais. 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, 1995, 169p.

HASSENFORDER, Jean (Dir). Lecteurs et lectures en éducation. Paris : INRP/ L'Harmattan, 1993, 384 p. (Coll. Education et formation)

HASSENFORDER, Jean. Documentation et Sciences de l'Education : Cheminements et perspectives. "Perspectives documentaires en Education" n°17, 3ème trimestre 1989. p. 99-103.

HASSENFORDER, Jean. La Diffusion des revues en Sciences de l'Education. "Perspectives documentaires en éducation", n°2, 1983.

HUBERMAN Michael. Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information "Education et recherche", n°22, 1993.

Mise en place et observation d'un réseau d'échange de documents de formation multi-media audiovisuel et informatique. Etude de processus et des modes de production didactiques pour la formation des maîtres dans les écoles normales. Paris : INRP, 1987. (Rapport de recherches ; 10).

OUZOULIAS Raymond. Les Instituteurs et les canaux d'information pédagogique. "Perspectives documentaires en sciences de l'Education", n°6, 1985, p.77-94.

1. 4bis .La lecture et les étudiants

ALAVA Séraphin. Information et professionnalisation : contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'IUFM. "Perspectives documentaires en Education" n°28, 1993, p.101-114.

CHARTIER Anne-Marie, DEBAYLE Jocelyne, JACHIMOWILZ Marie-Paule. Lectures pratiquées et lectures déclarées, réflexions autour d'une enquête sur les lectures d'étudiants en IUFM. In : Les étudiants et la lecture sous la direction d'Emmanuel Fraisse. Paris : PUF, 1993. p. 73-96.

FRAISSE Emmanuel (sous la direction de). Les étudiants et la lecture. Paris : PUF, 1993. 262 p.

KLETZ Françoise. La Lecture des étudiants en Sciences humaines et sociales à l'Université. "Cahiers de l'Economie du livre", n°7, 1992. p.5-57.

LAMOURE-RONPOPOULOU Jeanne. Les Etudiants : un aperçu bibliographique (1965-1992). "Perspectives documentaires en Education", n°29, 1993, p.68-75.

PASSERON Jean-Claude. Le Polymorphisme culturel de la lecture. In: Le raisonnement sociologique, l'espace non popperien de raisonnement naturel. Paris : Nathan, 1991.

SINGLY François de. Les Jeunes et la lecture. Paris : Ministère de l'Education Nationale, DEP, DIL, 1993. "Les Dossiers Education et Formation" ; 24.

SUBLET Françoise, PRETEUR Yves. Les Etudiants et la lecture. "Les Dossiers de l'Education". 1989.

2 LES SOURCES D' INFORMATION

Adresses des bibliothèques publiques : bibliothèques départementales de prêt, bibliothèques municipales/ Direction du livre et de la lecture. 14 éd.- Paris : DLL, 1994. 99p.

Annuaire des bibliothèques universitaires 1993 : résultats de l'enquête statistique générale auprès des bibliothèques universitaires/ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur....Paris : La Documenttion française, 1995. 98p.

(Des) Banques de données pour les étudiants, les enseignants, les chercheurs/ sous-direction des bibliothèques de la DISTB. 7^{ème} édition. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,1995. 56p

BESEGHEER Annie, DUQUESNOY Sylvie. Boîte à outils documentaires en sciences de l'éducation. Lille : CRDP, 1993. 63p. littérature grise

CHAMPY Philippe. L'usage des banques de données à l'Institut National de Recherche Pédagogique : problématique et réalisation. "Perspectives documentaires en Education", n°23, 1991. p. 107-128.

CHEMORIN Marie. 45 collections pour une meilleure pédagogie
"Livres hebdo" n° 128 du 16/09/94. p 63-67

DUQUESNOY Sylvie. Lire attentivement la notice : les banques de données françaises en sciences de l'éducation.

" ' Educations" n° 6, décembre 1995 P 58-62

DUQUESNOY Sylvie. Faire du neuf avec du vieux : identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique.

"Perspectives documentaires en éducation, n° 35, 1995. p 101-112

FOURNIER Delphine, ROUX-FOUILLET Jean-Paul. 16 systèmes de gestion pour moyennes et grandes bibliothèques

"Livres hebdo" n° 177 20/10/95 p 75-97

GINGOLD Monique. Les bibliothèques universitaires et la fourniture électronique de documents.

" Bulletin des bibliothèques de France" n° 1, tome 41, 1996
p 70-74

Méthodoref : guide méthodologique de la recherche en éducation et formation/ Michel Bernard, Mathilde Bouthors, Christiane Etévé, Jean Hassenforder. 2 ème édition. Paris : INRP, 1991. 143p

Ouvrages de référence pour les bibliothèques : répertoire bibliographique/ Marcelle Beaudiquez, Annie Béthéry. 4 ème édition. Paris : Le Cercle de la librairie, 1995. 478 p. (collection bibliothèques)

Papyrus : répertoire de bibliothèques, d'archives et de centres de documentation. 2 ème édition. Paris : CEP Pilotes, 1995. 819p.

Pour les sciences de l'éducation : approches franco-québécoises/ sous la direction de Michel Bernard. Paris, Québec : Institut des sciences de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation, 1994. 403p.

Répertoire des éditeurs et diffuseurs de langue française. Paris : Cercle de la librairie. Annuel

Revue du réseau CNDP : dossier préparatoire à la séance du 14 février 1996/ Comité national de l'édition . Paris : CNDP, 1996. 68p + 17p

Sans mot de passe : services télématiques pour la documentation en éducation/ Carole Braeckman, Jean-Michel Buisset, Pierre Usal. Lille :

CRDP, 1990. 46p. littérature grise

Sources d'information bibliographiques courantes sur l'éducation
"Bulletin du bureau international d'éducation" n° 264, juillet-septembre
1992. 107 p

3 PROSPECTIVES

BARDEN Phil. La fourniture de documents en l'an 2000 : naissance d'une
nouvelle industrie ?
Bulletin des bibliothèques de France" n° 1, tome 41, 1996

CHAMPY Philippe. Approches infométriques de la recherche en éducation
et formation. "Perspectives documentaires en éducation" n° 32, 1994, p.
91-99.

LINE Maurice B. Accéder ou acquérir : une véritable alternative pour les

bibliothèques.

" Bulletin des bibliothèques de France" n° 1, tome 41, 1996

LUPOVICI Christian. Les bibliothèques et le défi de l'édition électronique.

" Bulletin des bibliothèques de France" n° 1, tome 41, 1996

MELOT Michel. Conseil supérieur des bibliothèques. Rapport du président pour l'année 1994. Paris : Association du conseil supérieur des bibliothèques, 1995. 132p

(Les) Réseaux de ressources éducatives de l'académie de Lille/ Groupe académique de réflexion et d'animation en nouvelles technologies et ingénierie éducative. Lille : CRDP, 1996

RICHARDOT Bruno. Des pratiques bibliographiques à l'herméneutique documentaire : sens et références en documentation

"Documentaliste. Sciences de l'information, n°1, vol. 33, 1996

p 9-15

QUEYRE Maryse. Vers un enseignement supérieur sur mesure Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, direction générale des enseignements supérieurs 1994