



Médias, médiatisation et processus de formation

Seraphin Alava

► To cite this version:

Seraphin Alava. Médias, médiatisation et processus de formation. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2001. <tel-00653164>

HAL Id: tel-00653164

<https://theses.hal.science/tel-00653164v1>

Submitted on 18 Dec 2011

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

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



HAL Authorization

Université de Toulouse II

Habilitation à diriger des recherches
En Sciences de l'Education
(Décret du 23 novembre 1998)

Médias, médiatisation et processus de formation

soutenue par :
Séraphin ALAVA

1er PARTIE : SYNTHÈSE DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES.

Sous la direction de :

**Marc BRU, Professeur de Sciences de l'Education, Centre de
Recherche Education, Formation, Insertion. Université Toulouse II**
Date de soutenance : décembre 2001

**Centre Recherche en Education Formation Insertion
Université de Toulouse Le Mirail**

Plan rapide du dossier d'habilitation.

Médias, médiatisation et processus de formation

I - Introduction : chemins construits ou errance d'une marche?

Une démarche de recherche conduite sur des thématiques à la marge des travaux existants en Sciences de l'Education prend toujours le risque de l'errance. En prenant son ancrage dans des travaux scientifiques des années 1980 -90, notre démarche de recherche se veut à la fois en continuité avec les travaux sur le rapport documentation et éducation et en articulation avec les recherches émergeants sur les technologies de l'information et de la communication appliquées aux pratiques éducatives. Cette démarche de recherche est nourrit des rencontres scientifiques avec la documentation, les théories de l'autoformation et l'approche des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ce voyage est alors parfois discontinue mais essentiellement transversal. Cette note de synthèse prenant appui sur les publications scientifiques issues de nos travaux place notre projet dans le renouvellement des recherches en Sciences de l'Education portant sur la médiation documentaire et l'approche médiatique des situations d'enseignement / apprentissage.

II - Parcours professionnel - Entre militance et science : la médiation documentaire.

Mon trajet professionnel est pris entre deux espaces souvent contradictoires mais en complémentarité existentielle : le champs de la militance pédagogique et celui de l'approche scientifique des faits documentaires. Ma carrière

professionnelle peut alors être analysées comme une démarche d'autoformation en matière de pédagogie documentaire. Ces préoccupations professionnelles ont eu un écho sur la mise en articulation scientifique que je tente de construire entre les Sciences de l'Information et de la communication et les champs théoriques des Sciences de l'Education.

III - Parcours de recherche, chemins d'écriture.

Dans la suite du document nous présenterons les publications significatives qui permettent aux lecteurs de suivre le trajet de recherche . Pour la lisibilité de la bibliographie personnelle nous avons choisi de présenter les diverses publications avec une entrée thématique permettant d'aborder les quatre angles d'approches scientifiques de nos travaux :

- Médiation documentaire et éducation.
- Technologie éducative et processus de formation.
- Processus d'information et métier d'enseignant.
- Pratiques d'études et pratiques d'autoformation.

IV - Cadre théorique - Documents, média et formation : contribution à la structuration d'un champ de recherche.

Notre travail de recherche trouve sa cohérence dans une centration sur le rôle des média dans la dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Cette prise en compte de la dimension instrumentale dans ces processus est d'abord abordé à partir des recherches conduites sur le rôle du document et de la documentation dans le système éducatif. A partir du travail de thèse ou nous avons étudié le rôle des pratiques d'informations dans la professionnalisation des enseignants,

nous avons prolongé ces études en approfondissant le rôle des média dans les situations scolaires ou d'autoformation. Cette approche de la médiation documentaire s'applique alors à l'étude des médias numériques. Enfin à travers les recherches conduites sur les « pratiques d'études » dans l'enseignement supérieur nous avons abordé le rôle de ces pratiques d'utilisation des médias comme support ou levier d'autodirection des apprentissages universitaires.

V - La médiation du document : son rôle dans les dynamiques scolaires.

Pour appréhender la spécificité du rôle des documents dans les situations de formation, il faut replacer la dimension documentaire dans une perspective épistémologique et historique du rôle des média dans la transmission et la construction des savoirs. Ces études que j'ai conduit en ancrant des approches méthodologiques et théoriques dans le champ des Sciences de l'Information et de la Communication m'ont permis de mieux faire apparaître la dimension instrumentale des situations scolaires. Cette dimension instrumentale peu étudiée dans le champ des sciences de l'Education est aussi une dimension médiatique qui doit être étudiée aussi comme la nécessaire médiatisation des savoirs. Le changement des modalités de cette communication interroge alors le chercheur à travers les influences qu'ont pu avoir et qu'ont encore les « médiasphère avec les sphères de la constitution et de la transmission des connaissances. La bibliothèque, les centres de documentation, les médias sont alors des objets de recherche qui nous permettent d'éclairer la dynamique formative à travers l'étude de ces outils techniques et ses documents.

VI - Approche médiatique des technologies éducatives.

L'évolution des dispositifs de formation sous l'influence des nouvelles technologies nous obligent alors à repenser la relation média / situation de formation. Les Technologies éducatives sont alors étudiées dans les recherches conduites dans ce sens dans leurs dimensions documentaires. L'évolution du stock informationnel, les transformations de modes de lectures de ces « hyperdocuments » , l'évolution des modalités de consultation ont un effet rapide sur la recontextualisation des pratiques d'études et d'enseignement. Nos travaux ont permis de préciser le rôle de ces évolutions dans la dynamique de formation et d'autoformation. A partir d'un regard théorique sur les processus centraux de « médiation documentaire » et de « recontextualisation des pratiques de médiatisation / médiation nous avons alors tenté de poser les schématisations d'une prise en compte du média dans la dynamique didactique et dans les situations d'enseignement. Cette approche s'appuie aussi sur l'analyse de l'émergence scientifique des concepts du champ des TICE et l'analyse des investissements scientifique dans ce champ par les chercheurs en Sciences de l'Education. Mon approche dans ce domaine est alors explicitement formulée comme l'étude des interactions entre le processus de médiation documentaire et l'action des acteurs en situation formative. Cette dimension prend alors en compte le rôle des pratiques médiatiques des acteurs (enseignants, apprenants) au sein d'un dispositif technologique qui transforme le contexte de communication et d'information mais aussi qui interagit avec le contexte didactique et pédagogique.

VII – Conclusion.

Le sens de l'ensemble des recherches que j'ai conduit au sein du Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion de Toulouse s'inscrit dans une tentative de concevoir une approche plurielle des situations médiatisées dans des contextes scolaires ou non formels. Que ce soit à travers l'étude des pratiques documentaires et de la mutation de ces situations à partir de l'introduction des TICE ou que ce soit à travers l'étude du rôle que jouent les médias dans les situations d'enseignement /apprentissage , je souhaite inscrire mon action de direction de recherche dans deux points d'ancrage historique de notre champ : les recherches sur la documentation, les recherches sur l'action contextualisée des acteurs du processus d'enseignement/apprentissage . Dans ces deux champs de recherche j'aborde le rôle des matériaux de communication, des dispositifs d'interaction et des technologies de l'enseignement et de l'apprentissage. En éclat je m'inscris dans un courant qui vise à replacer la « Techné » au cœur de la « Scholé » et d'ainsi de valider scientifiquement la matérialité des procédures de transmissions des savoirs. La médiation technologique est alors au centre de la professionnalité des enseignants comme des apprenants

INTRODUCTION GENERALE

I - Introduction : Chemins construits ou errance d'une marche ?

*« Caminante, no hay camino
el camino se hace al andar »¹
Antonio MACHADO*

Prétendre soutenir une habilitation à diriger des recherches, c'est d'abord arrêter son pas et faire le point. Ce moment là n'est jamais simple tant sont vrais les vers d'Antonio MACHADO. Le chemin se construit en marchant, et la piste de recherche que j'ai parcourue est bien incertaine et peu fréquentée. Il faut donc s'arrêter et porter un regard constructif sur des recherches menées, sur des communications, sur des enseignements que la vie a construits. C'est ainsi le lot de tout chercheur ou de tout biographe, la vie n'est que la somme des reconstructions patientes de la mémoire et des écrits. Mais ici, il ne s'agit pas seulement d'un travail d'écriture biographique (avec ses travers narcissiques) mais il s'agit bien de proposer aux regards de ses pairs un parcours scientifique et professionnel cohérent. C'est à partir des écrits scientifiques que le candidat expose la logique interne de sa problématique de recherche, qu'il présentent les conclusions partielles de son travail, qu'il indique enfin sa capacité à guider ou à diriger un travail de recherche . C'est donc les écrits qui doivent représenter le chercheur. C'est donc à travers cette médiation documentaire que je m'exposerai. En effet, se poser la question de la direction de ses recherches, c'est aussi porter un regard critique sur les documents que l'on a bien adroitement ou maladroitement laisser échapper dans des monographies ou des revues scientifiques. C'est construire du sens à travers la médiation de ses propres documents qui auront alors pour

¹ Traduction libre : pèlerin il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant.

tâche de nous indiquer la route ou de faire signe. Les documents sont donc au centre de la démarche heuristique de recherche comme ils sont au centre de l'activité de recherche que je construis. Il en est ainsi de l'ensemble des chercheurs et de la production scientifique qui ne peut plus se penser sans la « publication » scientifique (LATOUR, 1993). De la thèse à l'ouvrage, de la conférence à la soutenance, la production scientifique est aussi affaire de communication et de production documentaire. Le savoir scientifique construit sa validité temporaire aussi à travers cette mise en avant, cette exposition qui par contrecoup la structure. Ainsi donc, au cours de cette habilitation à diriger des recherches, il serait question de média et de médiation à la fois sur le fond et dans la forme. Nous sommes en position de nous exposer à travers des textes qui nous construisent en tant que chercheur et dans le même temps nous souhaitons soutenir scientifique les problématiques scientifiques construites autour du rôle et de la dynamique de l'introduction d'un média au cœur de la situation d'enseignement/ apprentissage. C'est Paradoxe circulaire qui place au centre du travail de représentation le média qui a comme objet de nous représenter.

F. POUZARGUES (1998)² dans sa quête anthropologique du pouvoir à l'Université nous alerte déjà contre ce paradoxe qui soutient l'Université. La représentation du savoir scientifique n'est donc pas un artefact obligatoire , une coutume un peu hétérodoxe de l'Université, elle constitue en fait une des étapes essentielles de la construction du savoir scientifique. La représentation du savoir constitue le savoir par le jeu même de sa représentation. Ainsi, la recherche se constitue en cercles vertueux au travers de ses articles, communications ou colloques qui ont comme objet, plus de constituer le savoir que de le représenter. La thèse, l'habilitation à diriger des recherches, les rapports de recherches font partie intégrante d'un dispositif de médiatisation qui architecture le travail

² POUZARGUES Francine, L'arbre à palabres : anthropologie du pouvoir à l'Université, William BLAKE and Co, 1998

d'exégèse scientifique. Déjà ici au cœur de la science, le document vient comme s'immiscer, comme représenter le jeu de la science.

Mon travail de recherche dans le domaine de la compréhension du comportement des acteurs en situation didactique a tout d'abord voulu poser ce grain de sable dans les modélisations existantes. Le document, le média sont des partenaires du jeu interactif des acteurs en situation d'enseignement et d'apprentissage. Cette intrusion ou cette émergence du rôle des documents dans les situations d'enseignement/apprentissage était déjà reconnue dans les démarches autodidactiques ou dans les pédagogies actives qui ont valorisé les documents comme des leviers de communication des savoirs construits. Mais cette place des médias n'était que peu ou pas conceptualisée dans les modélisations scientifiques et dans les publications en Sciences de l'Éducation. Notre trajet de recherche parcourt donc les notions de média, de document, de dispositifs médiatisés. Nous souhaitons montrer que le déplacement du regard scientifique vers les supports d'informations ou vers les outils technologiques d'interaction nous permet de repenser les modèles de l'action enseignante et apprenante. De l'approche didactique de la médiation documentaire, en passant par l'étude des compétences médiatiques des étudiants, nous souhaitons valoriser la reconnaissance scientifique du rôle de la place des médias et des médiations dans la description et l'explication des dynamiques interactionnelles des acteurs en situation de formation. Nous souhaitons à partir des différentes étapes de nos recherches et des publications accompagner le lecteur dans ses déplacements alternatifs du regard : du média à l'acteur, des situations aux dispositifs, des compétences aux pratiques documentaires.

Mais soutenir une habilitation à diriger ses recherches, c'est aussi dire ses liens, ses appartenances, ses dialogues scientifiques. C'est donc un peu lever le voile sur le « collègue invisible » qui vous structure. C'est donc dire aussi ses rencontres et ses références. Il est inutile de revenir sur le rôle de la médiation humaine dans

l'apprentissage (VIGOSTKY, 1985), ni dire combien elle a aussi son rôle dans les dispositifs médiatisés (LINARD M., 1996, 1998). Mon travail visera aussi à montrer et expliciter ces rencontres scientifiques qui organisent l'apprentissage de chercheur.

En effet, quand jeune apprenti chercheur, je rencontrais en 1989 Jean HASSENFORDER dans son bureau parisien, je découvrais avec lui que mes préoccupations documentaires n'étaient pas que des vieilles lubies professionnelles et que l'approche de la place du document dans les situations didactiques était un champ encore peu exploré dans le domaine des Sciences de l'Education. Le contact et le dialogue souvent critique de ce pionnier de la recherche sur la documentation me confirma le besoin de dépasser les données quantitatives que je récoltais alors sur les pratiques de lectures professionnelles des instituteurs pour aller plus loin dans la compréhension des mécanismes de professionnalisation. C'est lui encore qui me fit rencontrer Christiane ETEVE et me mit en contact avec ce petit groupe de chercheurs qui au sein du Centre de Recherche et Documentation de l'INRP, travaillait alors à concrétiser les volontés pédagogiques innovatrices en documentation et œuvrait à la visualisation des travaux scientifiques dans ce domaine. C'est Jean HASSENFORDER aussi qui, à travers les remarques amicales à propos de mes articles, me poussa à approfondir la notion de médiation documentaire pour nous permettre d'avancer dans la clarification théorique de ces concepts. Pris dans cette réflexion sur le rôle de la médiation du document et ces effets sur les situations d'apprentissage scolaires, je m'interrogeais sur le rôle que ces mêmes supports d'informations professionnelles pouvaient avoir dans la professionnalisation des enseignants (ALAVA S., 1991)³ (ALAVA S., 1992)⁴. Certes, des

³ ALAVA S., (1991) Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, p. 93-101.

⁴ ALAVA S., (1991) Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, p. 93-101.

travaux antérieurs avaient décrit ces pratiques et les travaux (d'HUBERMAN, 1983) et de (P.W. JACKSON, 1968) se proposaient de comprendre la faible taux d'utilisation des informations écrites chez les enseignants. Mais les processus qui conduisaient un enseignant à modifier ces pratiques de communication durant sa carrière et les processus qui favorisaient chez certains enseignants la mise en relation fréquente des informations et des éléments de la praxis m'étaient encore difficilement perceptibles. Ma rencontre avec Gaston PINEAU, 1983, 1984 et à travers lui avec les travaux de Michel DE CERTEAU, 1983, 1985 m'ont alors permis d'utiliser à la fois les concepts d'auto et de éco formation et de découvrir le rôle de la lecture dans la démarche autodidactique du sujet. La pratique documentaire autonome du professionnel pouvait donc être conçue comme une pratique d'autoformation et de professionnalisation (ALAVA S., 1993 a)⁵. Le média que je savais être un vecteur d'innovations ou de perturbations pédagogiques était donc aussi un vecteur de professionnalisation des enseignants. C'est grâce au soutien de Gaston PINEAU que je pus être accepté comme membre du Groupe de Recherche sur l'autoformation en France où je rencontrais Nelly LESELBAUM qui œuvrait efficacement pour la reconnaissance des pratiques autonomes en établissement. La pratique documentaire en classe est source d'autoformation pour l'élève. Elle l'est aussi pour l'enseignant dans ses pratiques personnelles et volontaires d'informations (ALAVA S., 1991)⁶.

Enfin j'ai pu conforter mes axes de recherches en rencontrant Marc BRU et en devenant membre de son équipe de recherches durant la préparation de ma thèse. En effet, les documents et les médias dans la situation didactique pouvaient être envisagés comme des éléments

⁵ ALAVA S., (1993a), Information et professionnalisation : Contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d' I.U.F.M .- Perspectives Documentaires en Education , N° 28 , 1993.

⁶ ALAVA S., (1991) Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, p. 93-101.

du contexte. L'activité d'enseignement étant décrite par M. BRU, 1991 comme une activité d'interaction en contexte, les documents entraient donc en jeu dans cette modélisation.

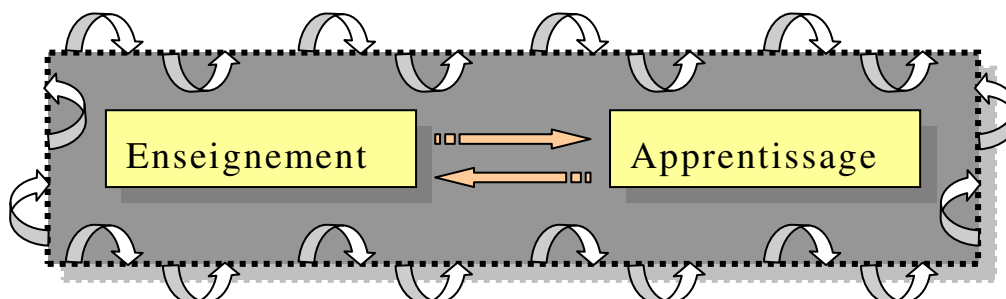


Schéma 1 Le modèle de l'interaction contextualisée

Mes travaux sur le rôle des documents dans les situations d'enseignement à distance, les recherches conduites sur les évolutions de l'acte d'enseigner en situation médiatisée me conduiront plus tard à proposer une évolution de ce modèle afin de décrire les interactions entre le média et les acteurs de la situation. Au sein de l'équipe universitaire de recherche sur les comportements des acteurs en situation didactique (EURECASD) de Marc BRU nous nous attachons à décrire et à expliquer les mécanismes complexes et systémiques qui sont en jeu dans l'action enseignante et dans la construction des pratiques d'études. Mes travaux de recherches m'ont permis de préciser le rôle des médias et des dispositifs médiatiques dans ces mécanismes. L'utilisation des documents ou l'utilisation de dispositifs techniques de communication (Internet, réseau, visioconférence) sont des éléments qui vont en fait intervenir fortement dans la dynamique d'interaction. La situation devient alors une situation instrumentée au sens de RABARDEL (1985) qui doit être analysée à travers une nouvelle modélisation. Le jeu interactif est donc complexifié entre le sujet , son contexte et le dispositif médiatique.

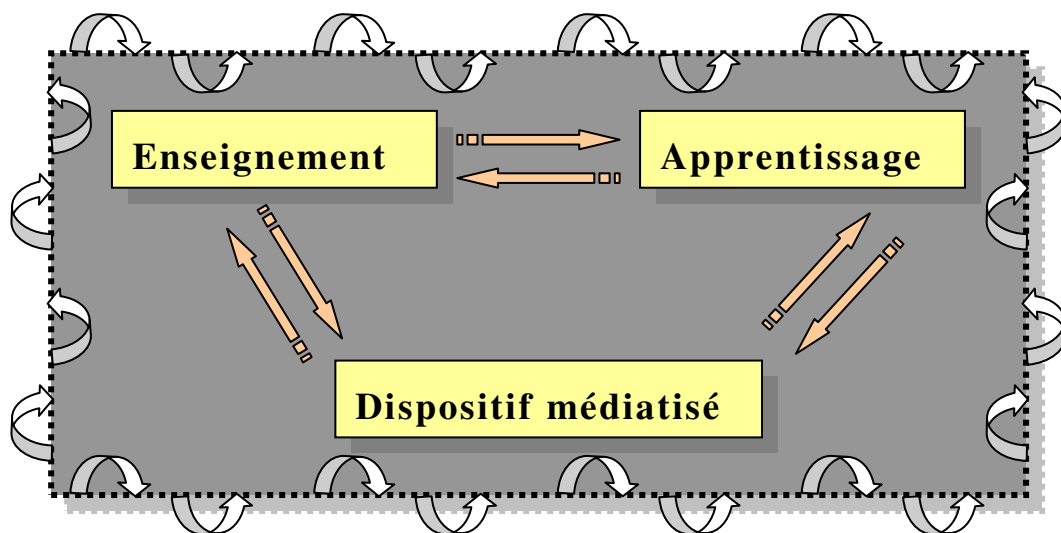


**Schéma 2 Modèle d'approche des situations
d'enseignement / apprentissage médiatisée**

C'est cette opacité ou présence du dispositif médiatique qui est apparue dans les enquêtes que j'ai pu mener sur les dispositifs d'enseignement à distance. C'est cette présence/absence des anciens dispositifs médiatiques de la forme présentielle qui est au cœur des regrets des enseignants qui parlent de leurs résistances à agir en situation différée. L'espace de la classe, les modalités de communication, les documents ou médias que l'on a l'habitude d'utiliser, tous ces éléments font contexte et agissent dans la dynamique interactionnelle. Ces constats m'ont conduit avec d'autres à tenter de complexifier le modèle didactique afin de faire émerger le quatrième acteur du procès. Le média (compris alors soit comme le système documentaire, le dispositif technique de communication, ou des dispositifs de formation (ouverte ou en présence) joue alors un rôle essentiel car il médiatise les autres pôles didactiques suivant les situations. Le média de plus, ne fait jamais le « mort » (HOUSSAYE J., 1995). Il a en charge de médiatiser la

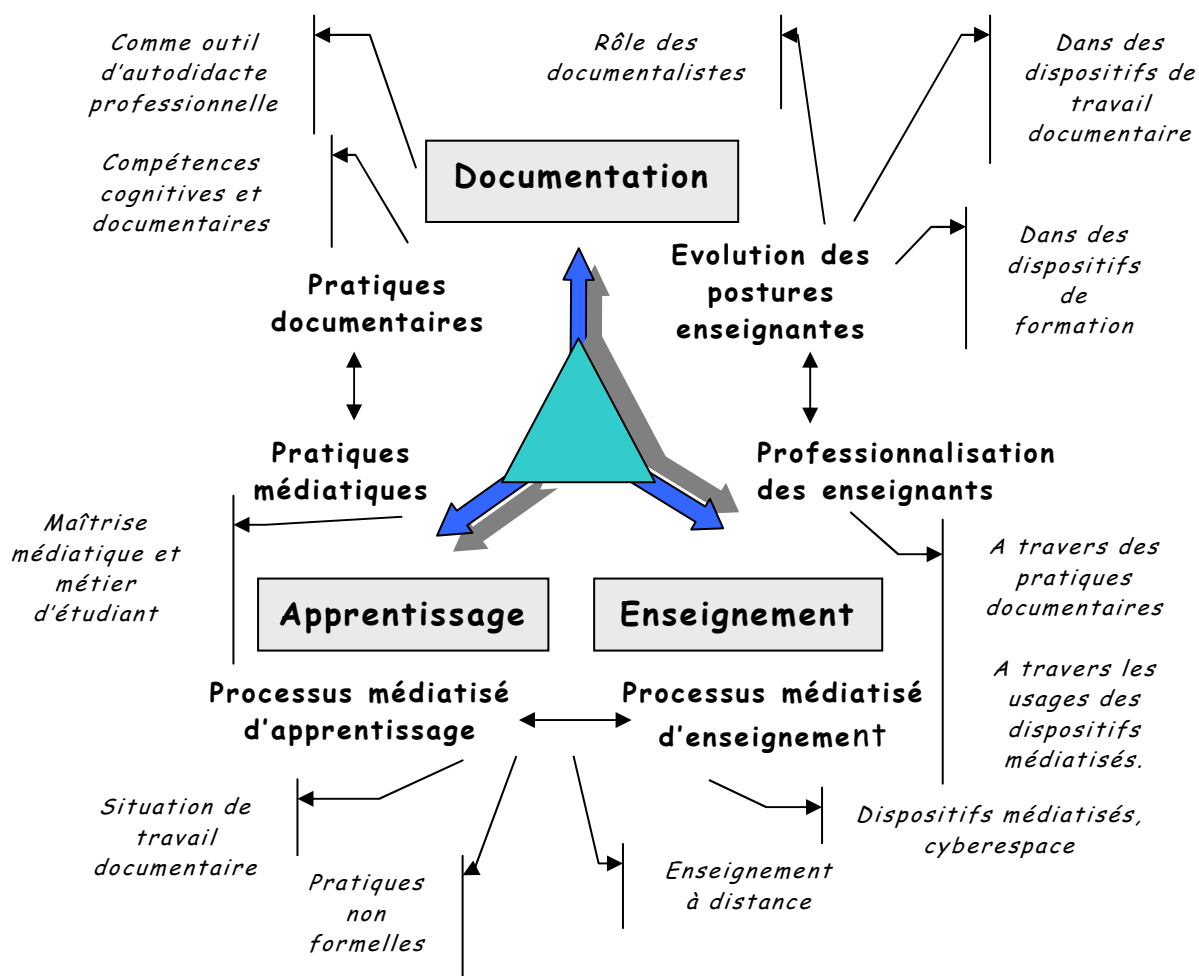


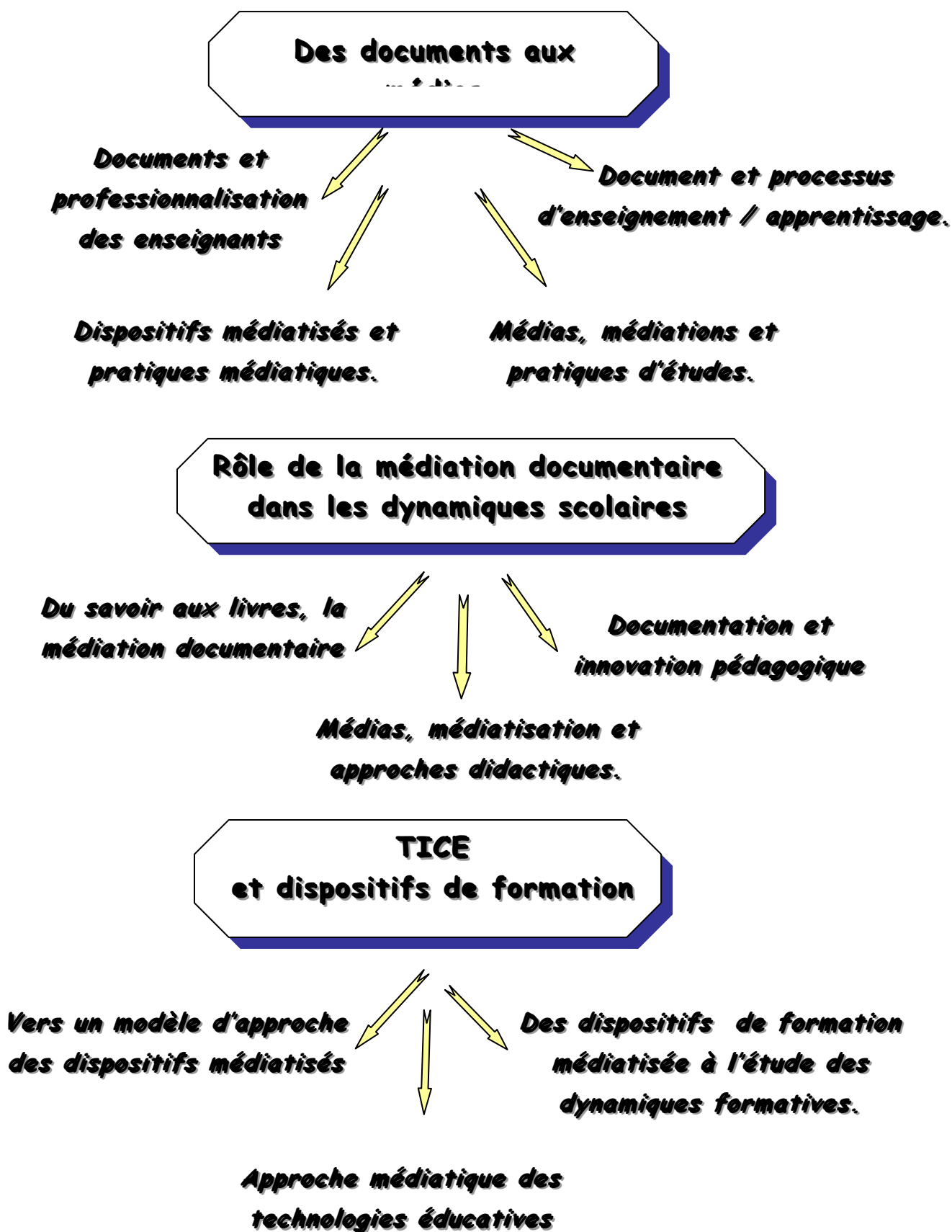
Schéma 3 Trame du parcours de recherche

présence du savoir au cœur de l'interaction pédagogique ou de médiatiser la présence de l'enseignant dans d'autres situations. Cette émergence du média dans la dynamique de formation m'a conduit à approfondir son rôle et à tenter de décrire et d'expliquer les processus de contextualisation mis en jeu dans les démarches d'innovations pédagogiques utilisant des médias ou des documents. Cette émergence enfin m'a conduit à la fois à retrouver mais de façon scientifique des modèles de médiation documentaire développés antérieurement et aussi de clarifier les paradoxes numériques développés par JACQUINOT. G., 1993 dans son analyse des résistances à l'innovation des enseignants.

Initié dans l'étude des pratiques informationnelles des enseignants, poursuivi par la modélisation d'une médiation pédagogique spécifique (celle du document), mon travail aborde aujourd'hui l'intérêt de cette problématisation documentaire de l'acte d'enseigner et d'apprendre. Cette approche tente de décrire et d'expliquer à la fois les pratiques mathématiques informelles ou autonomes (basées sur l'utilisation des médias) et de comprendre les processus sous-jacents mis en jeu dans les recontextualisations médiatiques et professionnelles au cœur des dispositifs techniques et multimédia. Que ce soit dans l'approche du renouvellement des savoirs professionnels chez les enseignants ou dans l'étude des interactions entre l'acte d'enseigner et les possibilités médiatiques du dispositifs ce qui m'intéresse, est bien de montrer avec d'autres la nécessaire prise en compte du contexte et de ses contraintes ou ressources médiatiques et documentaires dans la compréhension de l'acte d'enseigner (même si c'est de l'autodidaxie) ou d'apprendre. De ce parcours entre des espaces professionnels différents, je souhaite montrer la logique d'un motif scientifique peu à peu esquissé. Ce tissage patient d'une trame scientifique n'était pas possible sans rencontres, égarement ou déception. Elle prend appui sur une conviction née dans la militance, espérons qu'elle puisse à travers ce travail de reconstruction médiatique montrer, non pas sa clarté mais sa présence.

*« Aucun apprentissage n'évite le voyage....Apprendre lance l'errance »
Michel SERRES, 1993*

Schéma 4 Plan heuristique de dossier d'habilitation.



II

**PARCOURS PROFESSIONNEL :
Entre militance et sciences : la
médiation documentaire.**

II - Parcours professionnel. Entre militance et science : La médiation documentaire.

"Expliquer un fait, c'est l'unir à un autre." Jorge Luis Borges

Dans une de ses nouvelles, BORGES présente le travail d'un géographe méticuleux à qui on avait commandé la carte de son pays. Très amoureux de celui-ci et fortement impliqué car il avait tous ses souvenirs de jeunesse dans les lieux qu'il était chargé de représenter, il ne pouvait arriver à réaliser la carte du pays. Chaque essai était trop schématique, chaque carte trop peu précise. Il manquait toujours ça et là, tel petit pont où il venait pêcher, tel arbre où il avait construit sa première cabane. Il était pris toujours dans des tourments terribles quand il s'agissait de décider de représenter ceci ou cela. Il recommença son travail plus de cent fois cherchant toujours à rendre sa représentation plus précise, plus juste d'une réalité qu'il adorait. Son travail devint énorme tant il était incapable de décider et enfin, lorsque sa tâche fût terminée après des années et des années d'efforts, il avait réalisé une carte si grande qu'elle recouvrait entièrement ce pays. Sa carte était son pays.

Synthétiser mon parcours professionnel à ce stage de mon travail est aussi périlleux que de tracer à traits rapides et donc erronés la carte de ma vie professionnelle. C'est donc mettre en valeur, laisser dans l'ombre des aspects professionnels et scientifiques qui peut-être sont porteurs de clarté et qui feront défaut. C'est surtout tenter, à travers ces différents événements, de clarifier un parcours, un trajet comme si celui-ci était évident, clair et comme naturel. C'est donc mettre en avant une logique de choix, une progression dans la réflexion qui est la plupart du temps vécue plutôt comme des changements, des hésitations, des reculades. Le trajet

nous construit, nous rappelle Antonio MACHADO, et toute rationalisation ultérieure le rend cohérent par le but, le lieu ou la cité atteinte. Mais comme beaucoup des chercheurs en Sciences de l'Education, comme beaucoup des professionnels qui ont repris sur le tard des études, mon trajet est sinueux et peut-être erratique. En cohérence avec mes choix scientifiques, je souhaite montrer que ce parcours⁷ est structuré par des changements de bords qui trouvent leur logique dans une recherche globale de la compréhension des effets de la médiation documentaire et dans une démarche d'autodirection de mes apprentissages scientifiques. En cartographe, il faut alors savoir observer le chemin pour faire émerger clairement les signes qui seront autant d'indices du trajet restant à faire. Comme pour beaucoup nos paysages nous dominant ou nous constituent et en ce sens, nous sommes les fruits de notre géographie même si parfois nous la construisons. En navigateur cohérent il a souvent été indispensable de changer de bord pour aller droit. J'ai conscience en prenant du recul que le résultat peut apparaître comme fortement « bricolé »⁸ mais ces virées m'ont semblé nécessaire et en cohérence face à un objectif scientifique qui se définissait peu à peu et un vent professionnel et scientifique qui imposait cette navigation « face au vent ».

Les années d'enfance : la mise en scène scolaire

Fils d'un père maçon espagnol et d'une mère qui a élevé ces 7 enfants avec amour et dévouement, je suis arrivé avec eux en France à l'âge de 5ans. Mon apprentissage de l'école dans un petit village du lot n'a

⁷ Cette trajectance dirait Michel BERNARD qui définit ce terme comme le trajet en train de se faire . Pour lui le trajet détermine alors le chemin parcouru. Voir BERNARD, M. (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan. (Education et formation),

⁸ Au sens décrit par Lévis strauss.

pas été sans mal. Je restais souvent assis au fond de la classe à écouter l' institutrice parler une langue que je ne maîtrisais guère pendant que le flot joyeux des autres élèves semblait goûter le miel de son discours. Elle avait, je me souviens , comme beaucoup d'instituteurs de l'époque, une maîtrise parfaite du tableau. Je me souviens être resté là en admiration face à ce tableau noir qui allait se remplir peu à peu de schémas en couleurs, de textes écrits à la perfection et de nombres qui semblaient avoir toujours été là. Ce tableau était pour moi à la fois le signe magnifique qu'il y avait des milliers de choses à apprendre et le symbole assez fort de son inaccessibilité. L'écran du savoir, comme le dira bien plus tard G. JACQUINOT (1997)⁹, semblait faire écran au savoir. En effet, arrivé en France après avoir eu une première scolarisation en Espagne, j'arrivais au cours préparatoire où la maîtresse calmement et avec obstination tentait de me faire oublier ma langue maternelle et de me donner les rudiments d'un autre outil qui farouchement se refusait à moi. Il m'arrivait souvent de l'écouter ainsi en contemplation (comme il m'est arrivé d'écouter plus tard les disques américains), en me concentrant sur la musique de la phrase, sur le rythme des mots , sur le dynamisme qu'elle mettait à donner de l'intérêt aux images qui étaient posés devant moi lors de la leçon de lecture. J'ai donc eu du mal à apprendre à lire et ma réussite n'a été due qu'à l'attrait que j'avais pour cette sorte de mise en scène de la connaissance qui me fascinait. J'ai dans un article pour le numéro thématique sur « les images » de la revue ARGOS tenté de raconter mes relations ambiguës et enthousiastes avec les images (ALAVA,1998e)¹⁰, j'ai encore gardé cette même relation à la théâtralisation professorale qui m'a, contre vents et marées, maintenu accroché à la scolarisation.

⁹ JACQUINOT Geneviève, (1997), Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ? in : *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* CEMEA, Retz.

¹⁰ ALAVA S., (1998e), Le plaisir braconné des images : construction des savoirs documentaires .- *Revue ARGOS*, N° 24.

De mon histoire scolaire dans cette école unique d'un petit village du lot, j'ai en mémoire deux autres anecdotes qui me semblent aujourd'hui, avec le recul, avoir de l'intérêt pour l'objet qui nous réunit. Je peux dire aujourd'hui que, comme beaucoup d'enfants d'émigrants, j'ai appris le Français dans la cour de récréation et que mes meilleurs maîtres étaient mes camarades de classe qui m'expliquaient avec calme et espièglerie comment dire les jurons locaux ou comment comprendre les bandes dessinées que nous nous prêtions mutuellement. Ce sont ces copains qui possédaient la véritable pédagogie active de la langue, qui savaient à la fois me considérer comme un des leurs et donc me plaçaient en permanence dans des situations problèmes, tout en étant là toujours était là pour traduire tel ou tel mot si besoin. La cours de récréation a été ma salle de classe et j'ai gardé le souvenir assez fort d'un moment particulièrement douloureux à ce sujet.

J'avais bon an mal an, réussi à comprendre le français et à le prononcer peu à peu. Mon patois local était assez reconnu et j'avais même, pour mieux m'intégrer, décidé vers l'âge de 7 ans de penser en français. J'avais en effet compris que c'était à cette seule condition que j'arriverais à atteindre la vitesse et la pertinence langagière qu'exigeaient mes professeurs de jeu. J'étais donc intégré et heureux. Mes parents pour les vacances nous ramenaient en Espagne où nous passions un mois dans la famille en NAVARRE. Je retrouvais des copains et tout naturellement ma langue maternelle. Et comme il était prévisible, je perdis assez vite les bases de mon travail d'acculturation. J'ai encore le souvenir douloureux à mon retour de vacances de me retrouver avec mes amis français et d'un seul coup de me retrouver confronté à l'incompréhension de cette langue. Mes amis de jeu me parlaient et ce que je comprenais était à présent redevenu une langue étrangère. La langue était un ennemi qu'il s'agissait de maîtriser et sûrement pas un prolongement de soi naturel et ami.

Le média qu'il soit oral ou écrit n'est donc pas le simple prolongement de la pensée. « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire arrivent aisément. », cette phrase de BOILEAU est pour moi l'antithèse de ce que j'ai vécu et de ce que, modestement, je tente d'appréhender en étudiant les effets et les modalités de la médiation du document. En premier lieu, le document s'interpose et il oblige l'auteur ou le récepteur à un véritable travail de traduction, de reconstruction. Lire, regarder la télévision, écrire, téléphoner sont des opérations informationnelles et cognitives qui mettent en jeu le sujet dans son projet et dans ses compétences. Le média s'interpose, il apporte une épaisseur dans ma communication qui est à prendre en compte. Il oblige l'acteur à des négociations, à des transformations qui nous structurent en tant qu'être communicant.

La classe de mon enfance était un dispositif médiatisé parfaitement rodé. Dans son uniformité médiatique avec son tableau noir, l'estrade, la blouse grise, les reproductions historiques, les planches de sciences naturelles, la bibliothèque au rideau bleu et ces livres tous recouverts de papiers bleus, la classe participait à cette uniformisation de l'apprentissage scolaire. La mise en scène du savoir a eu pour moi deux effets contradictoires : attirance et éloignement. Plus le savoir mis en scène avec prestance et clarté m'était présenté, plus celui-ci semblait échapper à ma propre possession. Plus j'écoutais la maîtresse raconter les malheurs de Jeanne D'ARC ou la bonté de Saint Louis en admirant ces planches polychromes et le récit enthousiaste de l'enseignante, plus je savais que ma position d'élève serait interminable car jamais je pourrais construire un savoir nouveau autonome. Tout dans la médiatisation du savoir était cohérent et clos. La médiatisation clôturait l'espace du pouvoir scolaire. Le maître sait, l'élève apprend.

J'ai bien plus tard été fasciné par cette phrase souvent citée de De CERTEAU (1985)¹¹ " *Les lecteurs sont des voyageurs ; ils*

¹¹ CERTEAU de M., (1985), *L'invention du quotidien, 1-Arts de faire*, Paris : Gallimard.

circulent sur les terres d'autrui, nomades braconnant à travers les champs qu'ils n'ont pas écrits, ravissant les biens d'Egypte pour en jouir." Le lecteur comme l'apprenant que j'étais et que souvent je suis encore n'est pas l'héritier qui circule dans ces domaines avec aisance et familiarité, c'est en braconnant et en forçant le média à révéler ces « ficelles »¹² BOURDIEU (1964) que l'on peut apprendre. La médiatisation des savoirs a donc ici deux fonctions à la fois celle d'aider à l'apprentissage en offrant des prises, des espaces d'appropriation et à la fois d'éloigner le savoir ainsi exposé en le présentant comme un tout cohérent à simplement recevoir et mémoriser. La mise en scène du savoir et sa mise en forme sont alors deux éléments constitutifs du document et de l'acte d'enseignement. La pratique documentaire et la médiation des documents dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage sont alors à analyser sous ces angles psychologiques et sociologiques. Il importe en effet d'examiner les processus informationnels et les habiletés mises en jeu (KUTTLAU, 1991, 1993)¹³ (BERNHARD, 1988)¹⁴ mais aussi de comprendre le rôle des médias dans la constitution ou le renforcement d'une culture (CHARTIER, 1996)¹⁵ (DEBRAY, 1998)¹⁶.

¹²Voir l'analyse de P. BOURDIEU sur les ficelles de la fonction professorale et sa critique de la prestance universitaire comme outils d'une reproduction cachée des valeurs légitimés. BOURDIEU P. (1964), *Les héritiers*.

¹³ KUHLTHAU, C.C (1991) Inside the search process : information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, vol. 42, n° 5, p. 361-371.

KUHLTHAU, C.C (1993). *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. Norwood : Ablex publication corporation.

¹⁴ BERNHARD, P (1988) Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 3/4, p. 3-13.

¹⁵ CHARTIER, R.(1996) *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVIII siècle)*. Paris : Albin Michel.

¹⁶ DEBRAY Régis, (1998), *Transmettre*, Paris : Ed. De la découverte.

Cette double nécessité scientifique n'est pas une perte de sens ou une dérive méthodologique qu'il est urgent de rectifier. Les instruments de l'accès aux savoirs et donc de sa transmission sont des instruments sociaux qui sont autant de médiateurs culturels de la société. L'école n'échappe pas à cette analyse médiatique. Elle est d'ailleurs dans son histoire structurée autour de la bibliothèque et des médias dominants. L'amphithéâtre est l'espace pédagogique de l'oralisation professorale (la conférence) où l'étudiant n'a pas la parole (POUZARGUE, 1998)¹⁷, la salle de classe est le lieu du discours en petits groupes où le maître organise le dialogue pédagogique mais aussi la transmission des informations écrites (le manuel scolaire). La salle informatique, l'Internet sont des éléments d'une nouvelle mise en scène enseignante où l'apprenant est mis en avant et où l'interactivité et l'interaction sont des modalités pédagogiques dominantes.

De l'élève au maître : Rôle des informations.

C'est grâce aux livres et au soutien de mes proches que j'ai pu poursuivre un cursus scolaire qui aurait pu s'arrêter assez tôt. J'avais très rapidement découvert les manuels scolaires et compris l'aide qu'ils pouvaient m'apporter dans mon travail. Souvent le soir, je relisais le cours en prenant le temps de la compréhension et je comparais ces informations avec d'autres ouvrages pris en bibliothèque.

Après une scolarité classique en collège , puis au lycée, j'ai intégré l'Ecole Normale et j'ai alors pu constater combien cette formation à la dimension médiatique de l'acte de formation était absente de la

¹⁷ POUZARGUE F., L'arbre à palabres: Anthropologie du pouvoir à l'Université, William BLAKE and Co, 1998.

formation de base des enseignants. Le savoir est toujours implicitement le domaine du professeur ou de l'affiliation professorale. J'étais aussi étonné de voir combien les actions de formation étaient si peu en phase avec une actualité pédagogique que nous savions mouvantes. Bien avant mon entrée en Ecole normale j'avais dévoré les ouvrages de PIAGET, FREINET, A.S. NELL, SNYDERS et j'avais fréquenté des écoles parallèles. J'étais donc plein de débats et de contradictions sur ce modèle pédagogique qui était celui de mon enfance. Je ne retrouvais rien de cela au sein de ma formation et je me questionnais fortement sur la capacité de ces enseignements à nourrir notre réflexion pédagogique.

Dès la fin des études pour devenir instituteur je m'inscrivais en cours du soir (promotion des adultes) en DUT de carrières sociales à Bordeaux et je découvrais les travaux de Joffre DUMAZEDIER et le débat qu'il conduisait à l'époque avec P. BOURDIEU. Je retrouvais alors une de mes préoccupations : quelle place doit-on attribuer dans le processus d'apprentissage aux activités autodirigées par le sujet et aux pratiques non scolaires. L'hétéroformation dominante ne semblait laisser aucune place à celles ci. Seul les mouvements pédagogiques reprenaient ce thème de l'autonomie de l'élève dans le cadre des pratiques actives d'éducation. Ces études m'ont aussi permis de me mettre volontairement dans un processus d'autoformation et de poursuivre mes lectures pédagogiques qui s'étaient interrompue durant mes études pédagogiques. Après l'obtention de mon DUT, je m'inscrivais en Licence de Sciences de l'Education (toujours en cours du soir) et j'acceptais parallèlement un détachement dans un mouvement de jeunesse « Les FRANCAS ». J'ai, au cours de cette activité professionnelle parallèle à l'école, pu développer des activités visant à ouvrir l'école sur la cité. Les lectures sociologiques et mon approche des actions d'autoformation m'ont permis de mieux comprendre l'immobilisme des enseignants. J'ai surtout pu approfondir mon constat de la baisse des lectures enseignantes. J'avais, dans le cadre des Francs et Franches

Camarades, organisé des propositions d'activités avec les enseignants volontaires dans le cadre des heures d'éveil. Nous leurs propositions alors de constituer un projet pédagogique sur un thème artistique ou scientifique et de participer, dans le centre de loisirs que j'animais, à des activités scolaires et de loisirs. Pour les aider, j'avais préparé toute une documentation technique et pédagogique pour leurs permettre de préparer ces activités. Dans mes nombreux dialogues avec ces enseignants j'ai pu percevoir leur faible goût pour les lectures pédagogiques et surtout le lien fort entre leurs pratiques pédagogiques et leurs lectures professionnelles. Les travaux de Jean HASSENFORDER ont, dans ce domaine, clairement montré les liens entre des pratiques documentaires et des choix pédagogiques. C'est vers la fin des études de Licence de l'Education que cette préoccupation de l'étude de la propagation des informations pédagogiques dans le monde enseignant est devenue forte. Mon travail de recherche en maîtrise tentait alors de répondre à la simple question : Comment fait un enseignant pour renouveler les savoirs et les modalités pédagogiques après la sortie de la formation initiale ? En effet, mes constatations quotidiennes me conduisaient à émettre une hypothèse assez pessimiste sur ces niveaux de lectures et ce malgré les travaux scientifiques de l'époque qui accrédaient toujours un haut niveau de lectures aux maîtres. Je souhaitais donc connaître ces pratiques de lectures pédagogiques et ensuite étudier le rôle de ces pratiques autonomes d'informations sur le renouvellement de leurs activités pédagogiques. Les résultats étaient forts décevants et la lecture de la thèse de C. GAMBART (1988)¹⁸, qui le premier utilisait le terme « d'illettrisme pédagogique », me confortaient dans ces constats. Mon dialogue avec C. ETEVE, J. HASSENFORDER m'a permis de m'insérer dans un groupe de

¹⁸ GAMBART, C.(1988) *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges* : Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : ss la dir. de R. Lallez : université de Paris VIII.

chercheurs qui, autour du Centre de Documentation Recherche de l'INRP, tentait de décrire les processus de diffusion et d'utilisation des recherches pédagogiques.

C'est autour de ces réflexions, et aussi à partir de mon affectation au centre de documentation pédagogique, que j'ai pu professionnellement et scientifiquement approfondir cette approche. Plusieurs questions se posaient alors à moi de façon un peu désordonnée mais qui me semblent à présent en cohérence :

- Comment l'enseignant innove-t-il ? Les lectures pédagogiques ont-elles un rôle ?
- Quel processus peut expliquer le passage entre une lecture professionnelle et une pratique pédagogique ?
- Lire est-elle une activité d'apprentissage ? Quelles fonctions ont dans ce cas la forme documentaire ?
- Comment décrire le processus continu de professionnalisation des enseignants ? Quel rôle ont les résultats des recherches en Education dans ce domaine ?

Toutes ces réflexions tournaient donc déjà entre deux mots clés enseignement et documentation. Dans ce domaine, hormis les travaux de N. LESELBAUM (1982a)¹⁹, de C. ETEVE (1993a)²⁰, De G. LEFORT (1984)²¹ et de J. HASSENFORDER (1972a)²² il n'existait presque rien dans le domaine des sciences de l'Education. En effet, la formation des enseignants était alors encore très dépendante d'une

¹⁹ LESELBAUM, N. (1982a). *Autonomie et autoévaluation*. Paris : Economica.

²⁰ ETEVE, C. (1993a) *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite: le cas des minorités lectrices dans les lycées et de collèges*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ss. la dir. de Jean Hassenforder : Université Paris X- Nanterre.

²¹ LEFORT, G (1984) Une formation documentaire intégrée. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, p. 39-44.

²² HASSENFORDER, J (1972a) La bibliothèque institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*.

professionnalisation initiale que la création des IUFM venait valoriser. L'idée que l'enseignant puisse acquérir des compétences dans et par l'action était bien sûr étudiée dans les travaux sur l'expertise professionnelle, mais même dans ces travaux peu de recherches portaient explicitement sur la place des lectures. Pourtant TOCHON (1991)²³ reprenait la notion de "boîte à outils pédagogiques " et M. HUBERMAN (1983b)²⁴, dans ces travaux sur la vie des enseignants, travaillait sur l'utilisation des ressources pédagogiques. Ces travaux montraient alors assez bien que les lectures professionnelles étaient un élément permettant de comprendre les préoccupations des enseignants et que celles-ci étaient donc un outil pour comprendre les choix didactiques et pédagogiques des acteurs. Dans le domaine de la professionnalisation des enseignants le concept clé était alors la relation théorie / pratique. Bien souvent cette relation était seulement appréciée entre les liens formation en centre et expertise sur le terrain. Je reste persuadé que le processus lectoral mis en œuvre par les enseignants dans leur approche des ouvrages théoriques ou pratiques est aussi un élément fondamental de la relation théorie / pratique. Je montrerai plus tard dans ma thèse que la conception que les professionnels ont de cette relation joue un rôle dans la clôture informationnelle et donc dans le processus de sélection, interprétation, utilisation de celles-ci. Dans le domaine des lectures professionnelles c'est plutôt du côté des chercheurs en Sciences de l'Information qu'il fallait chercher. Les travaux américains sur les lectures des médecins et des ingénieurs ou sur les processus d'utilisation des informations écrites par les étudiants ou les cadres

²³ TOCHON, F. V. (1991), L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants, Toulouse : Ed. universitaires du Sud, (Recherches et pratiques éducatives

²⁴ HUBERMAN, M (1983b) Répertoires, recettes et vie de la classe. Comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, n° 2, p. 157-177.

d'entreprises montraient bien un lien entre ces pratiques et la professionnalisation .

C'est à travers les travaux de N. LESELBAUM (1985)²⁵, puis de N. TREMBLAY (1986)²⁶ que j'ai pu alors faire un lien entre les pratiques d'autodidaxie et les pratiques lectorales. En effet, c'est dans l'étude des pratiques mises en jeu par les autodidactes que l'on voit clairement le rôle des pratiques de lectures comme outil d'apprentissage. Lire devient alors un substitut du maître et des situations scolaires. Les approches de ces auteurs m'ont orienté vers l'étude des pratiques documentaires et ont alors axé mon travail sur le rôle du document dans ces pratiques autonomes d'apprentissages. Les travaux de KNOWLES (1990)²⁷ et de LONG (1990)²⁸ ont alors renforcé cette approche d'étude des pratiques de formation autodirigée. Comment l'enseignant structure -t-il ces activités de lectures professionnelles ? quels rôles ces pratiques ont sur la formation autodirigée du maître ? Comment expliquer le processus cognitivo-informatif qui permet à la lecture d'être un outil de formation ?

Toutes ces questions plaçaient mes recherches dans une articulation « autoformation, information, profession » qui n'est que très peu étudiée dans notre champ disciplinaire. Mes lectures et mes activités professionnelles de chargé d'études au Centre Régional de Documentation pédagogique m'ont permis de défricher ce domaine. Quelques auteurs semblaient alors particulièrement pertinents pour

²⁵ LESELBAUM, N., l'autoformation, revue Education Permanente, 3 juillet 1985.

²⁶ TREMBLAY, N., Apprentissage en situation d'autodidaxie, QUEBEC : Presses de l'Université de MONTREAL, 1986

²⁷ KNOWLES, M. (1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation.

²⁸ LONG H., Changing concepts of self directed learning. IN : LONG H. and associates, *Advances in research and practice in self directed learning*, Norman, OK : University of Oklahoma, 1990.

ce travail : G. PINEAU (1989)²⁹, Ph. CARRE (1993)³⁰, J.P.MONTEIL (1985)³¹, M. HUBERMAN (1984)³².

C'est d'abord vers le champ des études des pratiques d'innovation professionnelle que je me suis orienté. Mon objectif était de comprendre le rôle des ressources éducatives et notamment des recherches en Education dans ces innovations. Pour M. HUBERMAN (1983B)³³ les informations jouent un rôle dans le processus d'innovation dans la mesure où celles-ci sont en écho avec la représentation du sujet, et si leur utilité pratique est facilement détectable. Que dire alors des ouvrages théoriques ou des recherches dont les liens étaient plus lointains ? G. PINEAU (1997)³⁴ et Ph. CARRE (1995)³⁵ montraient alors que le processus d'autoformation est un processus cognitif et existentiel, déterminé par une motivation et structuré à travers des pratiques autonomes de lectures ou d'actions qui sont capitalisées par le sujet en relation avec son projet ou sa vie quotidienne.

²⁹ PINEAU G., La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation, IN : *Apprendre par l'expérience*, Education permanente, N°100/101, 1989.

³⁰ CARRE P., (1993), L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine, *Revue française de pédagogie*, n°102, p. 17-22

³¹ MONTEIL J.M., (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.

³² HUBERMAN, M (1984) Vers une biographie éducative de l'enseignant. *Education permanente*, n° 72-73, p. 183-198.

³³ HUBERMAN, M (1983b) Répertoires, recettes et vie de la classe. Comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, n° 2, p. 157-177.

³⁴ PINEAU, G. (1997) Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution à l'approche des histoires de vie professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 147-158.

³⁵ CARRE P., (1995), L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation, *Education permanente*, n°122, p. 221-232.

Dans chacune des approches la pratique informationnelle était décrite mais sans que les concepts d'information et de savoir puissent être clairement exprimés. Ce processus de formation autonome n'abordait pas clairement le processus informationnel mis en jeu. Le rôle des représentations, comme filtre des informations, semblait peut-être pertinent mais ne permettait pas d'explicitier l'effet inverse : comment une information professionnelle contradictoire avec l'activité présente du sujet pouvait-elle devenir le levier d'un changement pratique ? J.P.MONTEIL (1985)³⁶ en s'appuyant sur les travaux de J. LEGROUX (1981)³⁷ aborde les concepts complémentaires d'information, de connaissance et de savoir en opposant l'information (donnée objective) à la connaissance (donnée subjective). Le savoir est une connaissance communiquée et socialement reconnue. Cette définition, qui fait référence dans notre milieu universitaire, est pourtant à critiquer car elle méconnaît les approches informationnelles et donc est inopérante pour expliciter l'articulation entre processus informationnel et processus formatif.

Des savoirs aux informations : approche des théories des sciences de l'information et de la communication.

Mon travail de recherche durant les années 91-95 est centré sur le concept d'information. Quelles places les informations écrites, orales, praxiques prennent-elles dans la professionnalisation des enseignants ? Quel rôle a la production éditoriale dans la diffusion des savoirs en éducation ? Quels outils pour écrire les processus

³⁶ MONTEIL J.M., (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.

³⁷ LEGROUX J.(1981), "De l'information à la connaissance", *Mésonance*, N° 1-4.

documentaires mis en jeu chez des professionnels ou chez des élèves ? L'ensemble de ces préoccupations nécessitent de définir le concept d'information. Celui ci est un concept central du champ des sciences de l'information et de la communication. Il est alors approché par des théories conflictuelles qui positionnent ce concept comme un donnée objective transmissible ou comme une donnée subjective construite par le sujet.

Dans la théorie de L.E. SHANNON 1975³⁸, on appellera "information" une valeur mathématique telle qu'il existe un rapport inverse entre probabilité des signaux et information transmise. L'information est une donnée quantifiable, peu en interaction avec le récepteur. La relation centrale privilégiée est ici le rapport message-canal (L.E. SHANNON , 1949) ³⁹

Cette définition "mécaniste"⁴⁰ du processus de communication mis au point pour expliquer le fonctionnement des "machines à communiquer" donne une place importante au couple signal/canal. La transmission de l'information est donc une double opération de codage et de décodage d'un message en signaux. Ce qui peut perturber ce mécanisme de communication, c'est le manque de "fluidité" d'une des cinq parties de ce système : source d'information, émetteur, canal, récepteur, destination de l'information.

L'objet central du processus de communication est alors le codage de l'information adapté aux possibilités du canal afin de lever au maximum l'ambiguïté à la réception et de lutter ainsi contre le bruit. Dans cette perspective, les travaux dans le domaine de l'éducation devraient ce centrer sur les activités de codage ou de décodage de

³⁸ SHANNON L.E., WEAVER N., *Théorie mathématique de la communication*, Paris : Retz, 1975 réédition de la publication de 1949.

³⁹ L.E. SHANNON , N. WEAVER , op. cit.

⁴⁰ Les deux catégories "mécaniste" et "organiciste" sont issues de l'ouvrage de L. SFEZ, *Critique de la communication*, Paris : Seuil, 1988.

l'information. Si le processus de diffusion des informations éducatives ne fonctionne pas, c'est alors une erreur à affecter à l'inadaptation du canal ou à l'inefficacité du processus de communication mis en jeu.

Le primat donné au message et au canal nous conduit de façon assez évidente aux travaux en sciences de l'Education qui se centrent alors sur les productions audio-visuelles ou écrites et qui examinent le lien entre le message produit et les usages construits. Les approches de l'acte documentaire est alors fortement dominé par un paradigme mécaniste et programmatique. Mes recherches sur les pratiques d'informations des enseignants et mes études des pratiques documentaires en lycée et collège m'ont très vite orienté vers une critique radicale de cette conception qui, comme nous l'avons vu plus haut, est centrale dans bien des recherches de l'époque. La critique de la pédagogie traditionnelle centrée sur un processus linéaire de diffusion d'une information magistrale avait d'ailleurs renforcé cette conception. L'information est alors presque synonyme de pédagogie magistrale. C'est le savoir construit par l'élève qui est alors au centre des réflexions théoriques et des pédagogies constructivistes. Ce qui m'interroge alors est bien de comprendre comment le processus d'information du sujet est source de construction de savoir. Dans la vision théorique mécaniste le sujet est passif et ne peut que recevoir et décoder l'information transmise. Son activité est réduite à une retraduction des informations.

Mes recherches me conduisent à la fois à approfondir les théories de l'information et à réexaminer les approches pédagogiques de l'autoformation. En effet, dans ces approches, l'information joue le rôle essentiel de moteur de l'apprentissage autogéré. Ce qui est visé, c'est le savoir "*constitué d'informations mises en relation, organisé par l'activité intellectuelle du sujet*" (J. LEGROUX⁴¹, 1981).

⁴¹J. LEGROUX, "De l'information à la connaissance", *Mésonance*, N° 1-4, 1981.

Pour que ce processus de prise en charge de l'information et de l'intégration de celle-ci aux acquis cognitifs du sujet, il est nécessaire que ces informations soient questionnées et sélectionnées, ce qui suppose "*une attitude sélective et critique à l'égard des médias*" (J. DUMAZEDIER, 1980) ⁴².

Dans cette voie l'apport des travaux de la cybernétique sur le concept d'information est fondamental. La préoccupation centrale de N. WIENER, 1945, est l'étude des messages de commande qui modifient effectivement celui qui les reçoit, ainsi que les rétroactions de ces modifications sur l'émetteur lui-même. C'est la notion de feed-back qui réintroduit le récepteur dans une fonction active sur l'émission du message lui-même. L'information est alors le contenu des échanges que nous ajustons avec l'extérieur (N. WIENER ,1952) ⁴³. L'interaction est le maître mot de l'information et du processus de communication. WIENER réintroduit le sujet dans l'acte de communication, mais non un sujet isolé, pris dans une chaîne linéaire, mais au contraire un sujet inséré dans un environnement complexe. Ces approches me permettaient alors de réexaminer le processus documentaire, non plus comme un processus mécaniste de diffusion et de réception d'information, mais comme un processus interactionnel instrumenté de communication. L'étude du comportement des acteurs dans ces situations est alors fondamental. S'informer n'est donc plus une activité technique mais une situation communicationnelle et activité de négociation de sens. Dans cette vision théorique, l'information n'existe pas comme donnée objective extérieure à l'individu comme l'affirme J. MONTEIL, elle est le résultat d'un processus interactionnel entre des acteurs en interaction médiatisée (H. LABORIT ,1974) ⁴⁴.

⁴² DUMAZEDIER J., "Vers une sociopédagogie de l'autoformation", *Les amis de Sèvres*, 1980.

⁴³ N. WIENNER , *Cybernétique et société*, Paris : Editions des deux rives, 1952.

⁴⁴ H. LABORIT , *La nouvelle grille*, Paris : Editions R.Laff ont, 1974.

Mes recherches en matière de documentation s'orientent donc vers l'étude du processus de recherche et de lecture documentaire. Il est essentiel alors de décrire et de modéliser les dynamiques en jeu et les relations entre le processus documentaire et le processus d'enseignement apprentissage. La notion de médiation documentaire, que j'expose en 1993 (S. ALAVA, 1993b)⁴⁵, tente de poser l'étude des phénomènes documentaires dans un cadre conceptuel interactionnel et situé. La documentation est alors à la fois une technologie éducative et une situation pédagogique particulière qui place l'élève dans un dispositif de communication et d'interaction informationnelle spécifique.

Cette avancée théorique dans le champ de la documentation va rencontrer des résistances à travers les approches méthodologiques de la documentation. En effet, si l'information n'est pas une donnée objective transmise par un média, la formation des élèves à des méthodologies générales documentaires n'a pas de sens. Il s'agit alors non pas de développer des habiletés informationnelles dans l'absolu mais de placer l'élève dans des situations réelles d'interaction avec une discipline, la contextualisation de la situation de communication ayant un rôle dans la dynamique même de cette situation. Cette orientation théorique des mes travaux est en écho avec les travaux des théoriciens de Palo ALTO qui revisitent le concept d'information et lui donne une définition alors purement subjective. L'acte de communication est à resituer dans une praxis (relation sujet/sujet). Cette relation et ses interactions sont donc partie prenante de la communication. Le contenu du message lui-même ne peut donc être interprété qu'à partir de l'analyse conjointe du contenu et de la relation. Les relations sociales, psychologiques et affectives qu'entretiennent l'émetteur et le récepteur sont indéniablement nécessaires à la compréhension de l'information en

⁴⁵ ALAVA S., (1993b) Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, p.14-18.

jeu ainsi qu'à la description de la logique de communication. Le sujet n'est pas extérieur mais bien inclus dans le processus.

Dans cette perspective l'information n'est plus définie seulement par son objet, mais par sa structure et par les transformations qu'elle induit dans un système ouvert. Le primat donné à l'interaction entre représentation et information est repris par D. BOUGNOUX, 1991⁴⁶ pour l'élargir à l'interaction cognitive entre information et récepteur. L'information est ce qui enrichit, complète ou oriente l'équipement cognitif de chacun, ce concept est donc le résultat d'un processus cognitif que les sciences de l'éducation définissent comme savoir. L'information est le résultat d'une activité cognitive et communicationnelle en situation médiatisée. Elle est construite à travers la sélection et la structuration des données transmises par un dispositif médiatique donné. L'activité cognitive du sujet commence alors dès la sélection de ces données et s'achève par la construction de sens résultant de l'activité du sujet placé en situation communicationnelle et sociale. C'est cette conception socio-constructiviste et contextuelle que j'énonce en 1995 et qui pose le cadre conceptuel de mes approches futures.

Les pratiques documentaires : entre militantisme et théorisation.

L'étude des pratiques documentaires est un domaine où la prégnance du regard militant est particulièrement notable. Cette approche des faits documentaires est d'ailleurs relancée depuis les années 1989 par la création du CAPES de documentation et la relance d'une réflexion théorique sur la pédagogie documentaire et la place du

⁴⁶ BOUGNOUX, D.(1991) L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information. Paris : La Découverte.

document dans les pratiques scolaires. En 1987, alors chargé d'études au Centre régional de Documentation pédagogique de Toulouse, je suis professionnellement très impliqué dans la préparation de ce premier CAPES . Cette implication professionnelle aura lieu d'abord comme candidat au premier concours, puis comme formateur et responsable de formation à l'IUFM de Toulouse, ensuite comme membre du jury du CAPES durant quatre ans et enfin comme militant de ces pratiques alternatives à cours magistraux. Les approches scientifiques de ce type de pratiques sont à l'époque encadrées par deux orientations assez contradictoires qui écartèlent la profession : La première orientation centrée au cœur des Sciences de l'Education et dans la filiation avec les travaux de J. DEWEY et de FREINET envisage les pratiques documentaires et la production documentaire comme une pratique d'innovation pédagogique. L'idée est reprise au sein du « travail indépendant » puis du « travail autonome » d'une alternative à construire face au cours traditionnel. « Faire classe sans faire cours ». En ce sens, la pratique du document est une pratique pédagogique où le document joue le rôle du maître. La deuxième orientation est placée au cœur des Sciences de l'information et se vaut une critique de la tradition ancillaire des bibliothèques. Ces orientations en bibliothéconomie et surtout en sociologie de la lecture et des bibliothèques tendent à proposer un champ d'articulation entre la culture et le savoir. Le document et surtout le centre documentaire est un outil pour la démocratisation des savoirs et pour la formation de l'esprit critique des élèves.

La mise en place du CAPES et l'accession des documentalistes au statut d'enseignant crée alors deux exigences fortes pour ces professionnels : se professionnaliser et théoriser les pratiques professionnelles. C'est dans ce contexte que mes travaux de recherche sur la médiation documentaire et sur la transformation des documents face à l'émergence des TICE sont à envisager. Les théorisations présentes à l'époque sont parcellaires et mono disciplinaires. Il n'existe pas (ni aujourd'hui d'ailleurs) de cadre

théorique suffisant pour expliquer à la fois les processus documentaires en jeu et permettre de décrire et d'expliquer le rôle du document dans le champ de l'éducation. Le concept même d'information est encore l'objet de contradiction comme nous l'avons montré , mais aussi celui de « document ». L'ouvrage, le livre, le manuel sont toujours l'objet de soupçon sur leurs capacités à déclencher des pratiques autonomes de construction du sens. Seules les approches de l'autodidaxie et de la sociologie de la lecture ont tenté de prendre en compte le rôle de ces pratiques de lecture dans la constitution d'une culture autonome (De CERTEAU, 1975)⁴⁷ (R, CHARTIER, 1993)⁴⁸. Dans un autre domaine les approches en sociologie ont pris en compte le rôle des bibliothèques et des grandes périodes médiatiques dans l'évolution de l'école mais aussi de la société (EISENSTEIN E., 1991⁴⁹ DEBRAY R. 1992⁵⁰, CHARTIER R. 1996⁵¹, GOODY J., 1979⁵²). Peu de travaux français ont tenté d'appréhender la dimension cognitive des pratiques de lecture (CHEVALIER B., 1992, 1993⁵³, DI LORENZO, 1991⁵⁴) mais dans ce

⁴⁷ CERTEAU, M. de (1975) Lire un braconnage. In : Certeau, M. de. *L'invention du quotidien. Tome I. Arts de faire*. Paris : UGE, p. 279-296.

⁴⁸ CHARTIER, R et al.(1993) *Pratiques de lecture*. Paris : Payot et Rivages.

⁴⁹ EISENSTEIN Elisabeth, La révolution de l'imprimé dans l'europe des premiers temps modernes, Paris : Ed de la découverte, 1991.

⁵⁰ DEBRAY R.,(1992), Manifestes médiologiques, Paris : Ed. De la découverte.

⁵¹ CHARTIER, R.(1996) Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVIII siècle). Paris : Albin Michel.

⁵² GOODY, J.(1979) La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris : Ed. de Minuit.

⁵³ CHEVALIER, B. et COLIN, M.(1992) 2ème éd. augmentée. *Exploiter l'information au CDI. Une activité transdisciplinaire*. Paris : INRP. (Rencontres pédagogiques ; 29)
CHEVALIER, B.(1993) *Méthodes pour apprendre*. Paris : Nathan.

domaine les travaux américains ont largement contribué à décrire les habiletés informationnelles indispensables à la maîtrise de l'information KUHTLHAU, 1991⁵⁵, BERNHARD, 1986a, 1986b⁵⁶. La notion de médiation documentaire et la modélisation d'une didactique de cette médiation (ALAVA S., 1993b)⁵⁷ fut l'un des premiers travaux théoriques qui posent le problème de l'interaction entre un processus d'enseignement et un processus documentaire. Ce modèle tend à se positionner à l'intersection des conceptions « centripète » de conservation du patrimoine et des logiques théoriques des sciences de l'information et des conceptions « centrifuge » de la diffusion et de la communication des savoirs qui sont au cœur des Sciences de l'éducation (S. ALAVA, CH. ETEVE, 1999d)⁵⁸. Mes recherches dans le domaine de l'évolution des pratiques d'apprentissage et des pratiques documentaires incluant les technologies numériques (S. ALAVA, 1996a, 1995b, 1994b)⁵⁹ vont

⁵⁴ DI LORENZO, G.(1991) Questions de savoir. Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs. Paris : ESF.

⁵⁵ KUHLTHAU, C.C (1991) Inside the search process : information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, vol. 42, n° 5, p. 361-371.

⁵⁶ BERNHARD, P (1986a) *La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*. Thèse de doctorat : Université de Montréal : Sciences de l'éducation.

BERNHARD, P (1986b).L'information québécoise en éducation : production, consommation, utilisation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 4, p.7-29.

⁵⁷ ALAVA S., (1993b) Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, p.14-18.

⁵⁸ ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N°127, 1999.

⁵⁹ ALAVA S., (1996a) Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. *Documentaliste - Sciences de l'information*, mai - juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.

ALAVA S., (1994b) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le CDI. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, p. 66-70

ALAVA S., (1995b) Situations d'apprentissages et médiation documentaire :

alors par la suite compléter cette approche de la médiation documentaire en précisant les liens entre information, savoir et navigation numérique. Autour de cet apport à la définition d'un cadre théorique pour conceptualiser les pratiques documentaires va peu à peu se structurer un ensemble de recherches visant à décrire et expliquer la variabilité des pratiques pédagogiques documentaires en établissement. Ces travaux coordonnés par l'INRP (Ch. ETEVE⁶⁰, G.L. BARON, 1998⁶¹) et par la Direction de l'évaluation et de la prospective⁶² (TREFFEL M.M., 1992, 1995) vont alimenter les besoins de structuration théorique du champ. En 1996⁶³ (puis avec Ch. ETEVE en 1999⁶⁴) j'ai, à la suite des recherches conduites au sein de l'IUFM de Toulouse sur les pratiques documentaires des documentalistes, explicité les éléments théoriques permettant de décrire les liens entre la médiation documentaire et l'acte d'apprendre.

Après la création du CAPES et les difficultés d'intégration des professeurs documentalistes dans les actions pédagogiques des établissements scolaires, la question de l'enseignement de la

bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, mars - avril, p. 44-48.

⁶⁰ ETEVE, C., MAURY, Y. et al.(1999) *Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation. Rapport de recherche INRP*, Paris : INRP à paraître.

⁶¹ BARON G.L., (1998), L'intégration des TICE dans le système éducatif : instruments, acteurs et systèmes - rapport de recherche N° 40 121, Paris : INRP.

⁶² TREFFEL, M.-M., (1992), L'Informatisation des centres de documentation et d'information : le nouveau paysage documentaire des CDI et la merveilleuse fécondité pédagogique de l'informatique documentaire, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 119 et 120.

TREFFEL, M.M., (1995), Le Documentaliste et les nouvelles technologies de l'information, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 136, juillet-août 1995, pp. 8-9.

⁶³ ALAVA S., (1996), Média et apprentissage : une autre façon d'enseigner, *Cahiers de la Documentation*, N° 1-96, BRUXelles/Belgique.

⁶⁴ ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), op.cit.

documentation et le débat professionnel sur la constitution de la documentation comme discipline scolaire est relancé. Le débat est alors assez vif entre des approches en Sciences de l'Information construisant un corps théorique issu des approches en bibliothéconomie et des approches pédagogiques nées des pratiques innovantes des documentalistes. Les formateurs en IUFM et les chercheurs en sciences de l'éducation dans ce domaine sont alors interrogés par la définition des contenus des savoirs enseignables et autour de la question de la didactisation de ces savoirs (CHAPRON F., 1996)⁶⁵ (CHARBONNIER J.L., 1997)⁶⁶ (PRIVAT J. M., 1994)⁶⁷ (WARZAGER, D., 1995)⁶⁸. La constitution d'un corps de savoirs cohérent dans le champ des pratiques documentaires est d'autant plus difficile que ces savoirs sont souvent métissés ou éclatés entre des sciences plurielles du livre et des pratiques de lectures et des approches éducatives liées aux pédagogies actives et aux pratiques d'autoformation. Enfin, nous sommes alors quelques chercheurs à tenter de situer les savoirs documentaires plus comme des processus heuristiques que des savoirs enseignables. La documentation n'est donc pas un savoir scolaire mais un levier de pratiques autonomes d'accès à des savoirs médiatisés (ALAVA S., 1996b, 1995, 1994a, 1994c)⁶⁹ (BEGUIN A., 1996)⁷⁰ (CHAPRON F., 1998)⁷¹. La relecture des

⁶⁵ CHAPRON, F. (1996), Apprendre à s'informer au CDI. IN : HUSTI A., coord. , *Changements dans le monde de l'éducation; Hommage à André de PERETTI*, Paris : Nathan, p. 63-88.

⁶⁶ CHARBONNIER, J.L. (1997) Les " apprentissages documentaires " et la didactisation des sciences de l'information. In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, *op. cit.*, p. 45-59.

⁶⁷ PRIVAT, J.M., (1994), Bibliothèque et école: quelles coopérations? Rapport d'enquête / actes de l'Université d'été de la Grande Motte, Créteil : CRDP / FFCB.

⁶⁸ WARZAGER, D.(1995).La documentation, indiscipline nouvelle. *Inter-Cdi*, n° 125, 19 p.

⁶⁹ ALAVA S., *Op.cit.*

travaux de BRUNER et la construction d'un modèle théorique permettant de poser la relation didactique entre savoir et média me conduira, plus tard, à expliciter les composantes mathématiques de la médiation documentaire. L'apprentissage documentaire est alors pensé comme une des modalités d'une médiatisation des situations d'apprentissages auto dirigés par l'élève ou conçus et pilotés par le maître (ALAVA S., 1997d)⁷².

Le militantisme pédagogique et professionnel est devenu, pour de nombreux documentalistes, une source d'exigence dans une conduite d'activités de recherches et de théorisation. Les revues scientifiques ont alors peu à peu ouvert leurs colonnes à cette démarche et un groupe de scientifiques, souvent d'horizon interdisciplinaire, se sont regroupés pour confronter leurs points de vue. La notion de médiation documentaire que nous avons posée est alors confrontée aux recherches existantes en 1999⁷³. On peut noter une augmentation des thèses ou DEA soutenue dans notre discipline sur le thème des liens entre documentation et éducation. Ces recherches et leurs valorisations restent fortement à soutenir. En effet, dans ce domaine les Sciences de l'information tendent clairement à revendiquer ce champ de recherche. Entre la sociologie des professions et la lecture et la psychologie qui étudie les processus cognitifs en jeu dans une démarche de recherche d'informations, il existe aujourd'hui un espace réel de cohérence pour les sciences de l'éducation dans le regard qu'elles peuvent porter à la variabilité des situations médiatisées utilisant des

⁷⁰ BEGUIN, A. (1996) Didactique ou pédagogie documentaire. *L'école des Lettres*, n° 12, p. 49-64.

⁷¹ CHAPRON, F (1998) Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur documentaliste. *Inter- CDI*, n° 155, septembre - octobre, p. 6-11.

⁷² ALAVA S., (1997d), Essai critique sur la mutation des médiations du savoir, *Cahiers de la Documentation*, N° 1-97, Bruxelles/BELGIQUE.1997

⁷³ ALAVA S., ETEVE Ch., *Médiation documentaire et éducation*, 1999, Op.cit

médias numériques ou pas. Mes recherches visent à valoriser et à structurer l'émergence de recherches cohérentes sur les pratiques documentaires et médiatiques dans le champ de l'éducation.

Du document aux médias : l'approche des technologies éducatives

Le lien entre l'approche des pratiques documentaires et l'étude des pratiques informationnelles avec les technologies nouvelles fut une suite logique à la fois au plan professionnel et au plan scientifique. Depuis 1987 j'avais, dans le cadre de mes activités au Centre Régional de Documentation pédagogique, la responsabilité du département d'Ingénierie pédagogique et je constatais tous les jours les problèmes rencontrés par les enseignants et par les élèves pour recontextualiser leurs méthodes et leurs savoirs faire informationnels. En 1990, prenant la responsabilité de la filière de formation au Capes de Documentation à l'IUFM de Toulouse, je tentais de construire des formations aux nouvelles technologies qui soient en cohérence avec ces problématiques documentaires. A l'époque, et malheureusement encore aujourd'hui, on abordait l'outil informatique et les réseaux avec, comme principales portes d'entrée, la formation technologique. Il me semblait évident qu'il fallait revoir cette conception. Le sujet qui s'initie à la navigation sur Internet ou sur des CD-Roms a d'abord et principalement des problèmes de circulation dans un corpus informationnel qui est profondément réorganisé et parfois déstructuré. Mes enquêtes auprès des documentalistes d'établissement et les recherche-actions conduites dans le cadre du CRDP et puis de l'IUFM m'ont conduit à publier plusieurs articles sensibilisant les enseignants à ces évolutions

(ALAVA S., 1994a, 1995)⁷⁴. Le regard documentaire porté sur les dispositifs est encore aujourd'hui très marginal. Dans ce domaine les utopies et les contre utopies sont courantes et très peu de recherches ont eu lieu pour décrire les comportements de recherche d'informations et leurs évolutions avec les technologies nouvelles (BARON et al., 1996, 1992, 1991)⁷⁵ (MAURY Y., 1996)⁷⁶ (CHAPTAL A., 1999)⁷⁷ (BRUILLARD E., 1996)⁷⁸. Mes premiers travaux de recherches, dans le cadre du CERF (Centre de recherche de l'IUFM de Toulouse en 1992 -1994), ont porté sur l'étude des mutations des pratiques documentaires. La montée en puissance de l'hypertexte et des réseaux questionnait alors aussi l'évolution des lieux documentaires et de l'école (ALAVA S. 1994c, 1997e)⁷⁹. Mon action

⁷⁴ ALAVA S., (1994a), Naviguer sans se noyer : Multimédia et médiation documentaire, *INTER C.D.I.*, N° 132, novembre-décembre.

ALAVA S., (1995), Du cabotage à la navigation au long cours : la recherche documentaire sur multimédia, *INTER C.D.I.*, N° 137, septembre-octobre.

⁷⁵ BARON, G.L. (1991), Informatique, appropriations culturelles, appropriation cognitives : le cas des enseignants, rapport intermédiaire INRP, N° 91-041.

BARON, G.L. et BAUDE J. (éd.), (1992), L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants, Actes du colloque, Paris : INRP.

BARON, G.L. et BRUILLARD, E.(1996) L'informatique et ses usagers. Paris : PUF. (L'éditeur)

⁷⁶ MAURY, Y., (1996), La Recherche documentaire informatisée : DEA Nouvelles Technologies de l'Information appliquées à la Communication et à la Formation, Paris, 145 p.

⁷⁷ CHAPTAL A., (1999), *La question de l'efficacité des technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire. Analyse critique et communicationnelle des modèles américains et français*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université PARIS X.

⁷⁸ BRUILLARD, E., BALDNER, J.-M. et BARON, G.-L., eds (1996) *Hypermédiations et apprentissages*. Paris : INRP ; EPI.

⁷⁹ ALAVA S., (1994c) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, p. 66-70.

ALAVA, S., (1997e), La Documentation au futur ? Penser demain... Requiem des espaces scolaires, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 148, n° spécial, juillet-août 1997, pp. 22-26.

de formation, comme les enquêtes conduites alors, visait à décrire et expliquer les pratiques de navigation numérique et à poser les bases d'une description des heuristiques informationnelles au sein d'hyperdocuments. Dans cette perspective les travaux américains sont nombreux et principalement centrés sur la description des différentes étapes du parcours de recherche documentaire (KUHLTHAU, 1993)⁸⁰ (IRVING, 1985)⁸¹ (EISENBERG et BERKOWITZ, 1988)⁸². Mon travail de recherche m'a permis alors de replacer ces processus de recherche documentaire dans le contexte des documents hyper textuels et surtout de décrire et d'expliquer les éléments en jeu dans une recontextualisation des démarches de navigation documentaire numérique (ALAVA S., 1996a)⁸³. Parallèlement à cette démarche de clarification des conceptions de l'acte documentaire et de son adaptation au contexte cybernétique, j'ai participé à plusieurs innovations dans le cadre de dispositif ouvert de formation (Télé formation en relation avec des entreprises, suivi de la réception des émissions de vidéotransmissions du CNED, mise en place d'un réseau de formateurs en documentation). Ces innovations m'ont très vite conforté dans mon analyse de l'absence presque totale du regard documentaire ou médiatique dans l'approche des pratiques de formation médiatisée. Les résistances que je pouvais observer en

⁸⁰ KUHLTHAU, Carol C., (1993), *Seeking meaning: a process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

KUHLTHAU, Carol C. (1994), «Students and the information search process: zones of intervention for librarians». *Advances in librarianship*, vol. 18, pp. 57-72.

⁸¹ IRVING, Ann (1985), *Study and information skills across the curriculum*. London: Heinemann educational books.

⁸² EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E. (1988), *Curriculum initiative: an agenda and strategy for library media programs*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.

⁸³ ALAVA S., (1996a) *Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires*. *Documentaliste - Sciences de l'information*, mai - juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.

formation qu'elles viennent des étudiants à distance (ALAVA S., 1996, 1999c)⁸⁴ ou des enseignants eux-mêmes (ALAVA S., 1997a, 1999a)⁸⁵ étaient souvent explicables par le changement des modalités médiatiques de l'activité d'enseignement ou d'apprentissage. L'introduction d'un nouveau média et bien souvent de plusieurs médias en liaison a des conséquences importantes sur les modalités de consultation, de recherche et d'utilisation des informations. Pour l'enseignant, l'introduction d'un nouveau média va le conduire lui aussi à revoir les modalités médiatiques de son intervention et surtout l'amener à restructurer toute la dimension communicationnelle de son action (ALAVA S., 2000d)⁸⁶. Cette dimension instrumentale et son importance dans la compréhension des pratiques de formation médiatisée me conduit alors à relire les travaux des cognitivistes et notamment les approches des situations instrumentées (RABARDEL P., 1995)⁸⁷. La rencontre, au sein du Groupe de recherche sur l'autoformation en France de P. LANDRY et de B. BLANDIN me conforte alors dans cette approche. En effet B. BLANDIN (1996b)⁸⁸

⁸⁴ ALAVA S., (1996), *S'autoformer à l'Université : Influence des nouvelles technologies : Acte du Colloque Européen sur l'autoformation*. - Lille : Université de Lille des Sciences et Technologies / Laboratoire Trigone.

ALAVA S., (1999c), *Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire*.- IN : GLIKMAN V .- *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages* .- Paris : INRP, 1999

⁸⁵ ALAVA S., (1997a) " Branché... mais paumé " Enjeux pédagogiques et enjeux citoyens du cyberspace encyclopédique, *Revue CARI-INFO*, mars.

ALAVA S., (1999a), *Médiation(s) et pratiques universitaires : l'artisanat des études*, IN : BECHARD J.P. et GREGOIRE D., *Apprendre et enseigner autrement*, Actes du 16^{ème} Colloque International de l'AIPU, Montréal QUEBEC, 1999.

⁸⁶ ALAVA S., (2000 d), *Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants* , IN: ALAVA S. (sous la direction de) , *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, Bruxelles : De BOECK, accord de publication.

⁸⁷ RABARDEL, P.(1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A.Colin.

⁸⁸ BLANDIN B. (1996b) - *Apprentissages et relations de travail. Hypothèses sur les usages des instruments de télécommunication - Rapport de recherches* - CESI - Paris.

et aussi M. MELYANI (1996b)⁸⁹ approchent les processus d'appropriation des outils par une dimension instrumentale et ils décrivent ainsi les pratiques d' instrumentation et d'instrumentalisation comme des pratiques souvent bricolées et presque toujours autodidactes. Ces analyses sont alors à mettre en relation avec les approches de M. LINARD (1996)⁹⁰ qui interroge le lien entre les machines et l'enseignant et met en avant le double niveau de médiation (de l'instrument et de l'humain).

Mon arrivée, en 1994, à la responsabilité de la charge de mission des nouvelles technologies au sein de l'Université Toulouse le Mirail va me permettre de lier la définition des politiques locales d'innovation et de formation des enseignants du supérieur et mes pratiques de recherches au sein du CREFI. L'étude des résistances des enseignants face aux technologies nouvelles et le suivi des pratiques d'enseignement me conduisent alors à proposer une schématisation nouvelle des dynamiques d'enseignement et d'apprentissage pour mettre en valeur l'action didactique et pédagogique du média.

Mon activité d'enseignement et les différentes conférences que j'effectue en France ou dans le réseau ibéro-américain des technologies nouvelles me permettent alors de lier des relations scientifiques avec trois réseaux internationaux complémentaires : les chercheurs en sciences de l'information et notamment ceux qui se préoccupent de l'évolution des espaces documentaires et des sources documentaires, les chercheurs en sciences de l'éducation qui tendent à structurer une approche cohérente des dispositifs médiatisés, les chercheurs en éducation qui s'intéressent à la compréhension des processus cognitifs constitutifs de l'autodirection des

⁸⁹ MEYLYANI M., (1996b), Informatique compagnonnage et bricolage chez les adultes, *Education Permanente*, N° 127.

⁹⁰ LINARD, M.(1996). 2ème éd. rev. et augm. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*.Paris : L'Harmattan. (1ère ed. 1991, Editions universitaires)

apprentissages dans sa dimension documentaire. Le cadre théorique que je propose aujourd'hui pour décrire les éléments en jeu du point de vue communicationnel et éducationnel est issu de cette approche croisée sur la « matérialité » d'une démarche d'apprentissage avec et par les médias. Mon parcours professionnel peut alors paraître plus cohérent que de prime abord. Centrés sur une volonté militante de promouvoir des pratiques pédagogiques auto dirigées j'ai, à travers mes actions de formation en Centre de documentation, au Centre régional de documentation pédagogique , à l'IUFM et à L' Université, tenté d'orienter les préoccupations des professionnels sur le rôle des outils, des médias et des documents dans la dynamique formative. En faisant cela je me situais alors dans le prolongement des travaux d'innovation des documentalistes professionnels qui, depuis les années 60, tentent de construire et de faire vivre une forme marginale mais réelle d'auto apprentissage. Depuis ces années là, le monde de la documentation a bien évolué. L'arrivée des technologies nouvelles a radicalement transformé notre regard sur ces actions. De militante, la centration sur l'information scientifique et technique est devenue stratégique et l'école a dû entrer malgré ses réticences, dans la société de l'information. Les évolutions sociétales dues à cette révolution informationnelle n'ont que très peu intéressé le champ des sciences de l'Education. Notre discipline n'a pas su construire un regard original sur la dimension documentaire. Elle laisse alors le champ libre à des regards plus techniques ou informationnels. Mes recherches dans le prolongement des travaux de J. DEWEY, KULTLHAU, J. HASSENFORDER, G. LEFORT, N. LESELBAUM, C. ETEVE, F. CHAPPRON⁹¹ ont mis en débat la constitution d'un cadre théorique permettant d'appréhender la dimension documentaire des actions de professionnalisation et de formation. Au cœur de ces recherches, il y a la certitude d'une

⁹¹ Voir à ce sujet ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), *Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse*, *Revue Française de pédagogie*, N°127, 1999.

« matérialité de l'acte d'enseigner et d'apprendre » qui est essentielle. Les apprenants sont des artisans qui développent des savoirs faire sociotechniques spécifiques à la sphère médiatique dans laquelle ils vivent. L'acte d'enseignement est en interrelation avec une mise en scène médiatique et une technologie éducative . Appréhender les situations de formation par cette dimension c'est alors appréhender une des problématiques essentielles des sciences de l'Education et interroger « l'im-**médias**-tété » des actions de formation.

III - Parcours de recherche, chemins d'écriture.

Parcours de recherche : synthèse d'un cheminement.

Les productions scientifiques que je présente dans le cadre de cet habilitation sont le résultat de mes travaux de recherche des années 1994 à 2000. Durant ces six ans, mon travail de recherche au sein du Centre de Recherche en Education, Formation, Insertion c'est concentré sur les thèmes à l'intersection des préoccupations documentaires et médiatiques des actes de formation.

Pour la clarté de l'exposé, j'ai regroupé dans un tableau l'ensemble des activités de recherche ou d'enquête qui ont ponctué ces années. Que ce soit au sein du CNDP, en relation alors avec l'INRP, qu'au sein de l'IUFM de Toulouse en lien avec la direction des lycées et collèges ou au sein du CREFI, mes activités de recherche ont été conduite sous la direction du professeur Marc BRU et de Françoise SUBLET (chercheurs aux CREFI) et avec la volonté de construire des appuis scientifiques à la définition de la médiation documentaire ainsi à la description des actions documentaires. On retrouvera aussi dans ces recherches un cheminement scientifique guidé ou souvent suscité par des rencontres scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation, des sciences de l'information et des pratiques alternatives de formation.

PARCOURS DE RECHERCHE 1990 -2000

Période	Typologie de recherche ⁹²	thème	Laboratoire de recherche	Publications
1990 -1991	enquête	Utilisation des ressources documentaires chez les instituteurs de la Haute Garonne	CREFI - maîtrise	1 Publication dans la revue « perspectives documentaires en Education » 1 Publication dans la revue « Cahiers pédagogiques ».
1991-1992	recherche	Pratiques documentaires des enseignants débutants	CREFI - DEA	1 Publication dans la revue « perspectives documentaires en Education» 1 contribution dans une monographie AFIRSE / CAEN

⁹² Pour construire ce tableau je propose de caractériser les actions de recherches en trois niveaux.

Recherche : activité encadrée par un laboratoire de recherche reconnu et donnant lieu à méthodologie de recherche et à publication scientifique.

Etudes : activité réalisée par un laboratoire de recherche pour le compte d'un tiers et donnant lieu à un rapport d'étude.

Enquête : activité de recueil et d'interprétation de résultats empiriques réalisée dans le cadre des mes activités de chargé d'études ou de formateurs.

1992-1994	Etudes et observation	Pratiques documentaires et nouvelles technologies	Direction des lycées et collèges - CNDP.	3 articles dans des revues « Inter CDI, Cahiers pédagogiques. 2 articles en 96, 97 revue « Cahiers de la documentation ».
1992 -1994	recherche	Pratiques d'information et d'autoformation des enseignants	CREFI - THESE	1 Publication dans la revue « Education permanente ». 1 Publication dans la revue « perspectives documentaires en Education » 1 Publication dans la revue « Spirale - recherches en Education »
1993-1995	Recherche-action	Introduction des Tice en école primaire - rôle des processus d'autoformation des enseignants - place des pratiques documentaires en CDI	CERFI IUFM - INRP	1 article dans la revue « Cahiers d'études du CUEEP ».

1994-1995	Recherche	Pratiques d'information et de communication dans le monde scolaire (approche des TICE et influence de celles-ci sur les pratiques d'information des établissements scolaires	LERASS (laboratoire des sciences de l'information) et CERFI IUFM - Appel d'offres ministériel - Direction de la recherche.	1 publication « cahiers du LERASS ». 1 publication les cahiers du CERF. 1 contribution monographie du CRDP de Poitiers.
1995-1996	Recherche	Pratiques d'études à distance et pratiques documentaires (approche des pratiques d'apprentissages et des pratiques documentaires des étudiants du Service d'enseignement à distance et du CNED (CRPE).	CREFI - Observatoire de la vie étudiante	Contribution à une monographie (INRP). Contribution dans une monographie Canada. Deux rapports d'étude à l'OVE.97 et 98. 1 article en 99 dans la revue « perspectives documentaires ».

1997-98 puis suivi sur 98-99	études	Approches de l'action enseignante médiatisée et étude des processus de recontextualisation enseignante	ARTEMIP (association de télé activités) - CREFI CREFI	1 contribution dans le cadre de l'ADBU. Coordination de deux séminaires de recherche 1998 et 1999 (GRAF) et (REF) 3 articles cahiers pédagogiques - Cari Info et cahiers de la documentation.
1997-1999	recherche	Etude des pratiques informelles d'études et notamment les pratiques documentaires	OVE - CREFI CNRCE	1 article sur le tutorat revue « Sciences de l'Education ». 1 article sur les pratiques informelles des étudiants et l'autodidaxie - revue « sciences de l'éducation pur l'ère nouvelle ». 1 article sur les pratiques d'études et le décrochage - revue « perspectives documentaires en Education ». Un rapport de recherche CNRCE.

1998-1999	Synthèse des recherches	Médiation documentaire et technologies éducatives	En relation avec l'INRP (CDR)	Un note de synthèse pur la RFP. Deux articles ARGOS,
2000-2003	études	Etude en cours sur la généralisation des TICE dans le département de l'ARIEGE Etude en cours sur les pratiques des TICE des étudiants en 1 ^{er} Cycle.	CREFI - Conseil régional et IA de l'Ariège - « Cyber réseau Ariège » CREFI	En cours En cours - réalisation en direction de la conférence des présidents d'Université du pôle Midi-Pyrénées
1999-2001	Recherche	Recherche sur les pratiques de formation des aides éducateurs - Rôle des pratiques documentaires et d'autodidaxie	CREFI - Direction de la Prospective et du Développement.	En cours - Rapport de recherche pour 2001

Le concept d'information au carrefour d'approches théoriques complémentaires.

Mon activité de recherche proprement dite est initialement inscrite dans le champ des sciences de l'Education. En effet, dès mes études de maîtrise sous la direction de F. SUBLET j'étudie les pratiques documentaires des instituteurs. Alors chargé d'études au Centre Régional de Documentation pédagogique je peux alors inclure mes réflexions à la fois dans une volonté d'études de la direction du CNDP et dans une démarche scientifique en construction dans ma participation aux actions du CREFI.

Dans les années 1990 - 92 (comme souvent par la suite) le Ministère et les directions de l'INRP et du CNDP se posaient la question de l'efficacité de l'action de ces organismes. La production scientifique de l'INRP se disséminait-elle de façon efficace et l'action de soutien documentaire du CNDP était-elle bien ciblée ? L'idée courrait, pour certains, de la nécessité d'un regroupement de ces deux organismes afin de créer des liens entre recherche et diffusion. Peu de travaux à l'époque existait nous permettant d'y voir clair. En relation avec Jean HASSENFORDER et Christiane ETEVE j'ai choisi, en complémentarité avec leurs approches des « leaders d'opinion », de travailler sur les « enseignants tout venant ». Mon objectif de recherche fondamentale était alors accompagné d'une nécessité de recueil de données sur les pratiques documentaires des enseignants et surtout sur leurs fréquentation des lieux documentaires pédagogiques. Les travaux de l'équipe « ressources et communication » m'orientaient alors vers une approche sociologique de l'innovation et notamment vers l'existence de réseaux de diffusion et de valorisation des ressources assez liés au cercle de la formation (formateurs MAFPEN, enseignants ayant suivi des études en sciences de l'Education, etc....). Mes travaux portant sur tout les enseignants d'un département ont montré au contraire un certain

rejet de ces acteurs. Le médiateur principal est, pour ces sujets, le « pair », celui qui vit auprès d'eux. Ce point me conduira à étudier les conditions d'exercice et, dans la voie d'HUBERMAN, à privilégier le regard vers les liens entre perceptions des conditions de travail et pratiques documentaires. Mais essentiellement mes recherches montraient clairement un faible niveau des lectures des enseignants et une fréquentation assez faible des centres documentaires. Ce type de résultat eut un effet négatif pour mon institution qui considéra alors que le CRDP faisait mal son travail. Mon action professionnelle consistera ensuite, en lien avec les « leaders » reconnus, à mettre en place des modalités de diffusion spécifique (mallette pédagogique, trousse documentaire de secours pour les remplaçants, coffret thématique, centre documentaire itinérant, visite documentaire dans les écoles). Tout ceux qui pouvaient permettre de développer les pratiques d'informations étaient alors les bienvenus.

Je continuais mes actions de recherche en DEA auprès des enseignants débutants. En relation avec la MAFPEN, et toujours dans le cadre de mes actions de chargé d'études au CRDP, j'étudiais les activités d'informations des enseignants au sortir des écoles normales ou des CPR. J'avais alors souhaité vérifier une hypothèse concernant la maîtrise chez ces enseignants des capacités documentaires de base. Mes actions de formation avec des enseignants en établissement (MAFPEN) m'avaient alerté sur les difficultés qu'ils rencontraient dans la lecture et dans la recherche de document. La grille d'études des compétences documentaires que j'insérais dans ma méthodologie devait me conduire à la fin de ma recherche d'illettrisme pédagogique et surtout d'enjeu de formation des enseignants à ces pratiques documentaires. F. SUBLET et Y PRETEUR m'ont alors orienté sur l'étude des compétences lectorales des enseignants, et j'ai pu constater que ces difficultés sont assez répandues. Mes recherches de thèse montreront alors les liens à construire entre les compétences documentaires des enseignants, les

profils médiatiques de ceux-ci et leurs actions concrètes professionnelles.

Parallèlement à ce travail scientifique, dès 1992 les CRDP sont de plus en plus impliqués dans la formation documentaire et la constitution des équipes académiques de documentation. En relation avec les IPR et la direction des lycées et collèges, je commence à travailler sur l'introduction des bases de données en centre de documentation (Dictionnaire électronique). Le CNDP prend alors le tournant technologique en créant des directions de l'ingénierie pédagogique et en axant une bonne partie des moyens sur l'accompagnement des innovations multimédias. Les études et les observations que je conduis alors dans l'académie de Toulouse (difficulté documentaire des élèves, usages des TICE en CDI, variabilité des dispositifs de formation aux TICE) me confortent dans l'idée d'une liaison à construire entre les processus documentaires et les pratiques pédagogiques en émergence.

Durant les années 1992 -1996, après ma mutation à l'IUFM de Toulouse, et dans le cadre de mon action de recherches et d'études au sein du CERFI (laboratoire de l'IUFM de Toulouse) je fais approfondir mes observations sur les liens entre technologies éducatives et pratiques documentaires. L'étude des compétences documentaires en jeu dans le cadre d'utilisation de Cd-Rom et l'arrivée des réseaux vont me conduire à entrer en contact avec l'équipe de Georges Louis BARON à l'INRP et avec les équipes universitaires qui travaillent sur Toulouse sur ce thème (DIDACTHEQUE de Toulouse et LERRAS - Laboratoire en Sciences de l'information). Parallèlement, je conduis dans le cadre du CREFI ma recherche de thèse en approfondissant les liens entre processus d'information et processus de professionnalisation. Le suivi des étudiants stagiaires, puis des jeunes enseignants en début de carrière, me conduit à valoriser le lien entre le processus d'information et le processus de formation et à montrer que l'action

professionnelle est en lien avec les modalités informationnelles mises en place.

Dans les deux orientations de mon travail scientifique (pratiques documentaires et processus d'information des maîtres) le concept d'information et les théories du champ des sciences de l'information et de la communication sont essentielles. En accord avec M. BRU , je décide de participer aux activités du Laboratoire d'études et de Recherches en Sciences Sociales (LERASS), seul laboratoire toulousain des sciences de l'information et de la communication. Dans le cadre de ce laboratoire j'ai conduit deux recherches essentielles : l'étude du rôle des médias pédagogiques dans la dissémination des savoirs en éducation (le cas des Cahiers pédagogiques) (l'étude des processus de communication en milieu scolaire et l'influence des nouveaux outils sur ces processus). Ces deux études m'ont permis d'appréhender les apports constructifs de ces approches scientifiques et de comprendre l'approche des phénomènes communicationnels notamment avec le cadre théorique d'Habermas ou de l'école de Palo ALTO. Le passage entre des données, des informations et des savoirs ne pouvait pas être pensé comme linéaire et technologique mais relevait bien de l'étude d'un double processus cognitif et informationnel. Cette approche sera essentielle dans la construction d'un nouveau regard prenant en compte à la fois les pratiques de formation en situation médiatisée, mais aussi l'approche de tous les actes documentaires dans le champ scolaire (qu'ils concernent les enseignants ou les apprenants). En effet, les approches des phénomènes informationnels sont très réduites dans le champ des sciences de l'Education. L'information considérée comme une donnée objective transmise soit par le maître soit par les médias est appréhendée seulement dans les approches cognitivistes ou ergonomiques. Je souhaitais fortement pouvoir construire un lien entre un processus de traitement et d'utilisation des informations qui à travers les approches de BATESON implique les représentations de l'individu et les approches psychologiques des

processus mis en jeu dans la lecture et dans l'apprentissage. Le concept de clôture informationnelle développé par D. BOUGNOUX (1991)⁹³ peut alors être mis en relation avec le rôle des représentations comme facteur de repérage ou de sélection des informations.

A travers la recherche que j'ai conduite dans le cadre du LERASS sur les processus d'information et de communication en milieu scolaire, je retrouvais alors ces phénomènes et pouvais décrire des profils médiatiques suivant les professionnels de l'éducation. Ces profils n'étaient pas seulement dépendants des représentations que le sujet développe sur tel ou tel aspect de son activité, mais sont aussi déterminés par l'expérience professionnelle. Je retrouvais ainsi dans le champ des sciences de l'information des analyses sur les profils médiatiques qui ont nourri mon travail de thèse.

De ces recherches à l'intersection entre deux champs disciplinaires j'ai aussi gardé la certitude de la nécessaire complémentarité des approches théoriques et méthodologiques. L'exigence méthodologique de l'observation directe et du recueil des séquences d'interaction communicationnelle développé par D. BOUGNOUX est alors à mettre en relation avec la centration de l'équipe de M. BRU sur l'observation des actions de l'enseignant en contexte.

Le développement des dispositifs médiatisés et l'étude de son rôle dans l'innovation pédagogique est aussi un des thèmes carrefours entre ces deux disciplines. Les études sur les médias et sur leurs rôles dans les transmissions des savoirs (R. DEBRAY, 1998)⁹⁴ sont des éléments importants pour comprendre les grandes évolutions des technologies de l'intelligence. Les débats qui ont lieu au cœur de la sociologie des sciences sur le rôle des dispositifs communicationnels dans la constitution des savoirs scientifiques sont à mettre en écho

⁹³ BOUGNOUX, D.(1991) L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information. Paris : La Découverte.

⁹⁴ DEBRAY R., (1998), Transmettre, Paris : Ed. De la découverte.

avec les approches des didacticiens des sciences sur les processus de contextualisation et de vulgarisation scientifique (RAICHVARG, 1991)⁹⁵. Enfin, l'approche des technologies éducatives exige la maîtrise d'une bivalence disciplinaire qui soit à même de mettre en interaction les concepts d'information et de formation, les concepts d'interactivité et d'interaction cognitive. J'ai souhaité avoir la double reconnaissance des instances CNU des deux sections 70^{ème} et 71^{ème}, non pas pour garder une ambiguïté dans mon ancrage disciplinaire, mais parce que le développement de recherche en sciences de l'éducation sur le rôle de la médiation documentaire et le renforcement de cette analyse documentaire dans l'approche des aspects technologiques des TICE exigent une bonne mise en interrelation de théories qui mettent en jeu le regard informationnel et le regard éducationnel.

Médiation documentaire : la documentation comme outil d'autodidaxie.

L'approche des pratiques éducatives en Centre de documentation s'est très souvent centrée sur des descriptions de séances pédagogiques sans qu'un effort réel de théorisation puisse avoir lieu. Les années 94-96 vont marquer dans ce domaine un changement important. Nous étions plusieurs documentalistes en 1991 -92 à souhaiter contribuer par nos recherches à la constitution d'un champ théorique pour ces pratiques professionnelles. Les premières tentatives sont d'ordre méthodologique (CHEVALIER B., COLIN M., 1992)⁹⁶ ou psychologique (DI LORENZO, 1991)⁹⁷. L'objectif de ces

⁹⁵ RAICHVARG, D (1991) Savants et ignorants : une histoire de la vulgarisation des sciences .Paris : Seuil (Science ouverte).

⁹⁶ CHEVALIER, B. et COLIN, M.(1992) 2ème éd. augmentée. *Exploiter l'information au CDI. Une activité transdisciplinaire*. Paris : INRP.

⁹⁷ DI LORENZO, G.(1991) Questions de savoir. Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs. Paris : ESF.

études était alors de décrire les compétences cognitives ou informationnelles mises en jeu par les apprenants en situation documentaire. Les travaux anglo-saxons ou canadiens (Information literacy) avaient dans ce domaine bien balisé les choses. Au delà de la définition des « savoirs de référence » en matière de documentation, les travaux récents mettaient en œuvre des progressions de compétences à atteindre par les élèves. La définition d'une culture de l'information qui inclut des savoirs au delà des savoirs technologiques ou méthodologiques est un apport essentiel des recherches ou études que nous avons développées entre 1992 et 1994 (ALAVA S. 1994c, 1993b, 1995b)⁹⁸ (CHAPRON, 1996)⁹⁹ (MONTHUS, 1997)¹⁰⁰ (BAYARD PIERLOT, 1991)¹⁰¹. En proposant, en 1993, le terme de médiation documentaire face à la montée en puissance du concept d'habiletés informationnelles (MICHEL, 1989)¹⁰² ou de didactique de l'information (CHARBONNIER, 1997)¹⁰³ c'est la volonté d'abord militante de poser l'approche des faits documentaires non pas seulement dans sa dimension technologique ou informationnelle. Ce choix s'appuyait aussi sur les résultats des

⁹⁸ ALAVA S., (1993b) Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, p.14-18.

ALAVA S., (1994c) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, p. 66-70.

ALAVA S., (1995b) Situations d'apprentissages et médiation documentaire : bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, mars - avril, p. 44-48.

⁹⁹ CHAPRON, F. (1996), Apprendre à s'informer au CDI. IN : HUSTI A., coord. , *Changements dans le monde de l'éducation; Hommage à André de PERETTI*, Paris : Nathan, p. 63-88.

¹⁰⁰ MONTHUS, M., Apprendre l'autonomie au CDI, PARIS/ HACHETTE, 1997.

¹⁰¹ BAYARD PIERLOT J. et BIRGLIN M. J., (1991), Le CDI au cœur du projet d'établissement, Paris : HACHETTE.

¹⁰² MICHEL, J (1989) Former aux heuristiques de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 26, n° 4-5, juillet - octobre, p.174-178.

¹⁰³ CHARBONNIER, J.L. (1997) Les " apprentissages documentaires " et la didactisation des sciences de l'information. In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, op. cit., p. 45-59.

travaux de thèse sur les enseignants ou j'avais prouvé que la démarche d'auto information de l'enseignant est à replacer dans une démarche autonome de construction de savoirs professionnels. Il est donc fondamental de ne pas cantonner les approches documentaires à la seule formation des élèves en centre de documentation mais aussi de placer l'approche des faits documentaires dans des processus plus larges de construction autonome de savoirs. Les études conduites alors pour le compte des directions des collèges et lycées et du CNDP avaient montré aussi combien les pratiques documentaires en Centre de documentation sont isolées dans l'établissement et combien les perspectives d'un travail en collaboration avec les enseignants pouvaient être un levier d'innovation.

L'introduction des TICE dans les établissements scolaires et leur placement privilégié dans les centres de documentation était alors un signe de cette réticence des enseignants à utiliser des documents médiatisés ou non. Je proposais alors de penser la documentation comme une situation outil pour valoriser des modalités autonomes de construction de savoirs mais aussi de valorisation de l'approche des savoirs comme des objets médiatisés. Le lien entre des données, des informations et des savoirs résulte alors d'heuristiques et de processus cognitivo-informationnels qu'il faut structurer. La formation à la maîtrise de la médiation documentaire dépasse alors l'action du documentaliste mais doit être incluse dans l'action de chaque enseignant qui peut alors construire des situations de formation médiatisées (ALAVA, 1994, 1993)¹⁰⁴.

Mon apport dans le domaine de la structuration théorique des approches documentaires s'est alors appuyé à la fois sur les données empiriques issues des études conduites mais aussi sur les approches théoriques transversales entre deux champs scientifiques récents et complémentaires (ALAVA S., ETEVE C., 1999d)¹⁰⁵. Ce champ de

¹⁰⁴ Op.cit.

¹⁰⁵ ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N°127, 1999.

pratiques reste encore fortement à étudier. Il manque encore à clarifier les liens entre les processus cognitifs et les heuristiques informationnelles J.F. ROUET,), à construire une approche cohérente dans ce domaine en matière de sociologie des professions (LE GOUELLEC DECROP M.A., 1997)¹⁰⁶ (BARUN J.P. , 2000)¹⁰⁷ et à suivre l'émergence et la cohabitation dans le champ scolaire des problématiques et des métiers de l'information et de la formation (CANARIO R., 1987)¹⁰⁸ (RICATTO B. ,1989)¹⁰⁹. Enfin, les évolutions récentes en matière d'équipement technologique ont des influences majeures sur les lieux documentaires et doivent être suivis afin de décrire et comprendre les enjeux éducatifs et informationnels de ces mutations (CHAPELAIN, 1997)¹¹⁰. Ces évolutions technologiques et leurs implications documentaires sont alors à penser à la fois pour l'activité documentaire mais aussi pour la compréhension des dynamiques pédagogiques et didactiques issues des TICE (GUIHOT P., 1997)¹¹¹ (AUZIOL E., 1994)¹¹².

Dispositifs médiatiques et technologies éducatives.

¹⁰⁶ Voir la thèse de LE GOUELLEC DECROP M. A., 1997, Les documentalistes des établissements : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité.

¹⁰⁷ Voir la thèse récente de BRAUN J.P., 2000, De l'identité professionnelles de documentalistes des centres de documentation et d'information des établissements scolaires du second degré.

¹⁰⁸ Voir la thèse de R. CANARIO, 1987, Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI et l'établissement scolaire.

¹⁰⁹ Voir la thèse de B. RICATTO, 1989, Dimensions institutionnelles de la documentation pédagogique : communication et interactions dans le système éducatif.

¹¹⁰ Voir la thèse de B. CHAPELAIN ,1997, L' intégration des nouvelles technologies dans les centres de documentation (CDI) : médiation des outils, médiation des savoirs.

¹¹¹ Voir la thèse de P . GUIHOT, 1997, Technologies, multimédia et enseignement de la géographie.

¹¹² Voir la thèse de E. AUZIOL, 1994, Le formateur et l'outil, approche intentionnelle des médias éducatifs .

Les recherches conduites entre 1995 et 1996 concernant les pratiques d'études à distance et les usages des TICE dans les dispositifs ouverts de formation ont renforcé mes observations sur le rôle de la maîtrise de la médiation documentaire dans ces pratiques d'études. Les étudiants à distance ont, comme seul partenaire d'activité, des documents ou des dispositifs médiatiques qu'ils doivent pouvoir maîtriser et avec lesquels ils vont devoir interagir. La gestion des spécificités médiatiques que j'ai mise en valeur lors de l'étude du suivi des étudiants dans le cadre du SED (ALAVA S., 1999c)¹¹³ est alors une composante essentielle de l'apprentissage. Parallèlement, nous avons pu montrer que les usages construits par les apprenants pouvaient aussi être examinés à travers les rhétoriques documentaires mises en place par les enseignants. Le média et ses effets dans la dynamique de formation peuvent donc être examinés du point de vue documentaire. Cette approche documentaire des médias et des TICE peut être mise en relation avec les approches mathétiques construites par Seymour PAPERT et reprises dans le cadre des études des hyperdocuments par les équipes de la TECFA (DILLENBOURG P., 1999, 1994)¹¹⁴. Appréhender la structure des hypermédias, du point de vue sémiotique (PERAYA, 1998c)¹¹⁵ ou interactionnel (DILLENBOURG P., 1994), revient à considérer la diffusion d'informations numériques

¹¹³ ALAVA S., (1999c), *Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.* - IN : GLIKMAN V .- *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages* .- Paris : INRP.,1999

¹¹⁴ DILLENBOURG P., MENDELSOPHN P., (2000), *Internet au service de l'innovation*, IN : R. GUIR (ed.), *La formation des enseignants aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux*, Bruxelles : De BOECK
DILLENBOURG P., (1994), *Evolution épistémologique en EIAO*, *Revue Sciences et Techniques Educatives*, N°1, 1994.

¹¹⁵ PERAYA D. (1998-c). *Vers les campus virtuels. Principes et fonctionnements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation.* Communication présentée au colloque « Dispositifs & médiation des savoirs », GReMS, GRAME, Département de Communication, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

comme un outil d'interaction avec un sujet non plus épistémique mais réel. Mes approches des difficultés que rencontrent les apprenants pour décoder, restructurer et comprendre l'hyper document sont alors en concordances avec cette vision mathétogène du didacticiel ou du campus numériques (ALAVA S., 1997b)¹¹⁶. Ces recherches posent la connaissance comme une potentialité et une capacité à interagir (DILENBOURG, P. , 1994). Je pose pour ma part le média comme un espace d'interactivité qui peut devenir, dans certaines conditions, espace d'interaction (ALAVA S., 2000)¹¹⁷.

Les recherches conduites sur l'approche mathétique des nouveaux supports peuvent alors être abordées à travers l'examen des recontextualisation cognitives que le sujet doit réaliser pour appréhender le nouvel outil. Ces transformations technologiques ont une conséquence sur la réorganisation des compétences documentaires. La mutation des usages informationnels est d'ailleurs un point de préoccupation de plusieurs études qui posent en regard des potentialités des nouveaux outils de communication, les usages des lecteurs et l'intégration des ces potentialités dans les pratiques ordinaires d'enseignement (BRUILLARD E., G.L. BARON, 1998)¹¹⁸ (TRICOT A., 1998)¹¹⁹ (PLATTEAUX H., RICKENMANN R., 1998)¹²⁰.

¹¹⁶ ALAVA S., (1997b), De la souris... aux savoirs " Rôle de la médiation documentaire dans la maîtrise des apprentissages numériques, *Revue Clés à venir*, N°14, mai.

¹¹⁷ ALAVA S., (2000a), « Heureux qui communique » : De l'interactivité à la rencontre autoformatrice., IN : ALAVA S.(sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

¹¹⁸ BRUILLARD E., G.L. BARON (1998), Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième, *Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES*, N°4, 1998.

¹¹⁹ TRICOT A., PIERRE-DEMARCY C., EL BOUSSARGHINI R., (1998), Un panorama des recherches sur l'activité mentale de l'utilisateur d'un hypermédia, *Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES*, N°4, 1998.

¹²⁰ PLATTEAUX H., RICKENMANN R., (1998), Dimension graphique et aspects cognitifs de la table des matières dans le livre imprimé et le livre électronique, *Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES*, N°3, 1998.

Mes recherches et études conduites en 1993 - 1995 puis celles conduites en 1995-1996 dans un autre contexte d'enseignement m'ont ainsi permis de préciser les incidences des évolutions technologiques sur les savoirs faire informationnels des apprenants. L'approfondissement de ces approches doit être conduit en mettant en interrelation les travaux sur l'étude des processus cognitifs, notamment dans des hypermédias, et sur les usages construits par les acteurs sur ces outils. Cette étude des processus de recontextualisation des pratiques informationnelles mais aussi cognitives reste encore à faire. Dans le cadre des recherches conduites sur l'étude des pratiques enseignantes au sein de dispositifs médiatisés, j'ai pu caractériser certaines des difficultés rencontrées par les enseignants et notamment celles liées à une transformation des choix médiatiques préalables (ALAVA S., 2000d)¹²¹. Cette transformation du profil médiatique de l'enseignant entraîne chez le professionnel des résistances parfois fortes aux nouveaux outils. A travers l'approche des conduites des enseignants dans un nouvel environnement médiatique, j'ai alors pu montrer le rôle de ces pratiques communicationnelles dans la pratique de l'enseignant.

Mon parcours de recherche m'a permis de structurer une approche documentaire des processus de formation. Il s'agit pour moi et pour quelques chercheurs qui se centrent sur l'étude en contexte du rôle de la médiation documentaire dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, de structurer et de valoriser l'apport scientifique de ces approches au carrefour de disciplines nouvelles pour la compréhension des processus formatifs. Que ce soit dans le cadre de l'approche de l'action du documentaliste en Cdi ou que ce soit à travers l'étude des variations de pratiques et de comportements

¹²¹ ALAVA S., (2000 d), *Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants*, IN: ALAVA S. (sous la direction de), *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, Bruxelles : De BOECK, accord de publication.

dans des dispositifs médiatisés, mes recherches décrivent un champ théorique autour d'un angle d'attaque qui met en dialectique « Document et Education ».

Chemins d'écriture.

Ce parcours scientifique est aussi un parcours d'écriture où mes travaux et ceux des chercheurs en documentation ont peu à peu pris une place dans les revues scientifiques du champ. Cette socialisation de nos travaux ne fut pas si évidente, tant il est vrai que l'étude de la dimension documentaire était bien souvent l'objet de peu d'écoute de la part des collègues chercheurs¹²². Il était alors pour nous essentiel de conduire une politique un peu volontariste de publication afin de valoriser nos pratiques de recherches et surtout montrer l'existence d'une recherche en éducation concernant les faits et pratiques documentaires.

Mes premières publications scientifiques je les dois à Jean HASSENFORDER qui très tôt a souhaité rendre public les travaux que je conduisais pour appréhender les processus de professionnalisation des enseignants en décrivant leurs parcours de lecture. La revue « perspectives documentaires » commençait à tenter de creuser un sillon autonome et spécifique dans le champ des sciences de l'éducation. Le domaine de la documentation et surtout des liens entre documentation et éducation était trop souvent enfermé soit dans des revues professionnelles, soit dans des revues de formation. Il a fallut attendre encore longtemps pour que ces préoccupations scientifiques puissent se structurer et émerger à travers des publications et des revues scientifiques. C'est aussi que

¹²² En 1996 les organisateurs de la BIENNALE en EDUCATION avaient regroupé les différents intervenants sur cette thématique dans un atelier. Nous nous retrouvâmes devant un public peu nombreux CH. ETEVE, B. CHAPELAIN, E. ANNOOT et moi même devant un public strictement constitué de documentaliste.

le champ des approches documentaires et médiatiques est très souvent encore exploité seulement par les revues des sciences de l'information (BBF, revue ABF, les Cahiers de la documentation, Bibliothèques et éducation, Documentaliste : sciences de l'information) ou des revues de communication (Réseaux, cahiers de médiologie, Sciences de la société, Mscope, Communications et langages). Il est donc évident que le parcours d'écriture de mon travail de recherche est à penser comme un cheminement de rencontres entre deux rives d'une même préoccupation scientifique. Peut-on tenir cet heureux dialogue entre des disciplines si proches dans le domaine qui nous intéresse ? Je le pense, et il nous faut œuvrer encore dans le champ des sciences de l'éducation pour ne pas laisser à d'autres la construction progressive d'une communauté scientifique en cohérence. Les écrits que je présente sont donc entre deux rives. Je les ai sélectionnés parce qu'il indiquent, comme chaque pas un peu incertain dans le sable, les moments d'une démarche. Les textes ainsi réunis tracent , je l'espère, les rives d'un cadre théorique permettant d'appréhender les liens entre « Médias, documentation et processus de formation ».

Point sur les publications

Publications scientifiques.

Ouvrages ou rapports des recherches.

2 ouvrages et 5 rapports

Contributions dans des monographies.

5 contributions à des monographies.

Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture.

13 articles dont deux notes de synthèse dans la revue française de pédagogie.

4 articles dans des revues scientifiques du champ des sciences de l'information.

Articles dans des revues nationales à comité de rédaction.

21 articles.

Colloques nationaux et internationaux.

24 interventions dans des colloques internationaux dont 13 colloques à l'étranger : QUEBEC, LISBONNE, MAROC, SEVILLE, CUBA.

8 interventions dans des colloques nationaux.

En ce qui concerne mes participations et communications dans des colloques internationaux ils marquent la constitution progressive d'un réseau d'amis ou de collègues qui ont à plusieurs titres des préoccupations en complémentarité. Dès que l'on quitte notre pays il faut souvent participer à des colloques de sciences de l'information pour rencontrer des collègues des sciences de l'éducation ou des chercheurs qui se préoccupent du lien entre information, média et formation. C'est autour des rencontres régulières sur les pratiques d'autoformation que c'est construit le premier réseau de collègues qui approchaient les dispositifs de formation par « la bande » ou par le « média ». C'est aussi dans ces manifestations que j'ai pu construire avec d'autres les liens entre technologie de l'information et approches documentaires des faits éducatifs. Les Québécois sur ce point sont riches en manifestations scientifiques. C'est à travers eux que j'ai pu comprendre et intégrer les publications anglo-saxonnes dans le champ.

Responsabilité scientifique et expertise.

Direction de 2 symposiums internationaux « lien social »
« cyberspace et dispositifs de formation.

Responsabilité du comité d'organisation du colloque international AECSE « Les pratiques dans l'enseignement supérieur. »

Expertise et comité de lecture.

Membre du comité scientifique et de lecture des manifestations scientifiques suivantes :

4^{ème} Colloque européen sur l'autoformation (Dijon)1998

Symposium européen de Toulouse « Autoformation et lien social » 1998.

5^{ème} Colloque européen sur l'autoformation (Barcelone)1999

Symposium de Royaumont « Les galaxies de l'autoformation 2000 »

2^{ème} Rencontres mondiales sur l'autoformation - CNAM.

Colloque international de l'AECSE « Les pratiques dans l'enseignement supérieur » -2000.

Membre du comité de rédaction de la revue « Les dossiers des Sciences de l'Education ».

Membre du comité de lecture de la revue Canadienne Pour l'étude de l'Education des Adultes

Membre du groupe d'expertise du Fonds Canadien d'aide à la recherche (FCAR)

Membre du groupe d'expertise du ministère des l'éducation nationale (direction des bibliothèques) FORMIST

Membre du groupe d'expertise du comité de formation documentaire Ministère de l'éducation et de la recherche FOURMI.

Publications depuis 1993

Pour faciliter la lecture de cette bibliographie, nous avons choisi de construire une bibliographie thématique de nos publications tout en respectant pour chacune des parties les catégories classiques permettant de hiérarchiser le niveau scientifique des supports de publication. Pour les regroupements nous avons choisi de classer chaque publication entre quatre thématiques centrales de notre activité de recherche : La médiation documentaire, les recherches sur les liens entre les technologies éducatives et les processus de formation, les liens entre le processus d'information et le métier d'enseignant et enfin les approches sur les pratiques d'autoformation et les pratiques d'études universitaires. Ce choix est bien sûr arbitraire car tout naturellement les différentes contributions mettent en interaction ces thèmes. Le lecteur pourra donc observer ici ou là des liens entre les thématiques ce qui est hautement souhaitable.

<i>Médiation documentaire et éducation.</i>
--

Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture.

1. ALAVA Séraphin / Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner .- *Revue Spirale - recherches en Education*, N°19, Janvier 1997, pages 101-116.
2. ALAVA Séraphin, ETEVE Christiane / Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N° 127, 1999, pages 119-164.

3. ALAVA Séraphin/ Façons de lire, façons de faire : métier et médiation documentaire, *Perspectives documentaires en éducation*, N° 46/47, 1999, Pages 141-151.
4. ALAVA Séraphin / Apprendre en travaillant sur documents : Eléments pour une didactique de la médiation documentaire .- *Le Documentaliste : Sciences de l'Information* , Janvier - février 1993 ,N° 1, pages 14-18. (revue scientifique à comité de lecture en sciences de l'information).
5. ALAVA Séraphin. "Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires", *Le Documentaliste : Sciences de l'Information*, N° 3, VOL 33, 1996, pages 135-141. (revue scientifique en sciences de l'information).
6. ALAVA Séraphin / Médiation (s) et métier d'étudiant, *Bulletin des Bibliothèques de France* , N°1, 1999, pages 8-15 (revue scientifique en sciences de l'information).

Articles dans des revues nationales à comité de rédaction.

1. ALAVA Séraphin / Diffusion des savoirs en Education : La place d'une revue non scientifique " Les Cahiers Pédagogiques " .- *Revue sciences humaines et sociales : L.E.R.A.S.S Toulouse*, janvier 1994, pages 23-28 .
2. ALAVA Séraphin / Pour une nouvelle "écologie" de la connaissance : le C.D.I .- *Revue Inter-CDI, revue des centres documentaires et bibliothèques*, N° 129, mai-juin 1994, pages 66-70.
3. ALAVA Séraphin / Bricolage et braconnage cognitifs .- *Cahiers pédagogiques*, N° 332-333, 1995, pages 44-48.

4. ALAVA Séraphin/ Mémoires, médias et apprentissages : l'enseignant documentaliste au cœur d'une autre stratégie d'enseignement.- *Cahiers de la Documentation*, N° 1, 1996, pages 14-27.
5. ALAVA Séraphin / Tant à apprendre, si peu à enseigner : l'expérience documentaire - *Revue ARGOS*, N° 16, janvier 1996, pages 16-23.
6. ALAVA Séraphin / Information stratégique et stratégies d'informations : un enjeu pour le C.D.I .- *Inter-CDI, revue des centres documentaires et bibliothèques*, N°142, juillet- août 1996, pages 48-52.
7. ALAVA Séraphin / Essai critique sur la mutation des médiations du savoir, *Cahiers de la Documentation* , N° 1-97,1997, pages 4-15.
8. ALAVA Séraphin / « De l'éphémère équilibre de l'apprendre » Approche documentaire des apprentissages médiatisés .- *Revue ARGOS*, N° 21 novembre 1997, pages 99-103
9. ALAVA Séraphin / La Documentation au futur ? Penser demain... Requiem des espaces scolaires .- *Revue Inter-CDI, revue des centres documentaires et bibliothèques*, n° 148, n° spécial, juillet-août 1997, pages 22-26.
10. ALAVA Séraphin / Le plaisir braconné des images : construction des savoirs documentaires .- *Revue ARGOS*, N° 24, 1998, pages 62-63.

11. ALAVA Séraphin / De l'ordre des livres à la carte des savoirs : paradoxale médiation documentaire.- *Cahiers de la Documentation*, N° 4-98,1998, pages 111-122.

<i>Technologie éducative et processus de formation.</i>

Ouvrages ou rapports de recherche.

1. ALAVA Séraphin (sous la direction de).- *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation* .- Bruxelles : De BOECK, 2000.

Contributions dans des monographies.

1. ALAVA, Séraphin / Recherche et diffusion de l'information au sein de l'école. - In : *CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION REGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADEMIE DE POITIERS, INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE "ETABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE".- L'Elève et l'information : Quelles médiations ?*. - Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 1997, pages 9-21.
2. ALAVA Séraphin .- Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaires : l'autoformation médiatisée IN : FOUCHER R., BAVEYE P., PINEAU G., TREMBLAY N.A. .- *Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur* .- Québec : UQAM, 1998 , pages 4-16.
3. ALAVA Séraphin .- Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.- IN : GLIKMAN V (ed) .- *Médias*

et formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers
.- Paris : INRP, 1999, pages 4-15.

***Articles dans des revues scientifiques à
comité de lecture.***

1. ALAVA Séraphin / S'autoformer à l'école : Influence des nouvelles technologies - IN : Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, *Cahiers d'études du CUEEP*, N° 32-33, mai 1996, pages 167-173.

***Articles dans des revues nationales à
comité de rédaction.***

1. ALAVA Séraphin / Naviguer sans se noyer : Multimédia et médiation documentaire.- *INTER C.D.I*, N° 132, novembre-décembre 1994, pages 64-68.
2. ALAVA Séraphin / Du cabotage à la navigation au longs cours : la recherche documentaire sur multimédia.- *INTER C.D.I*, N° 137, septembre-octobre 1995, pages 74-79
3. ALAVA Séraphin / Reflexiones sobre un oficio en la era digital .- *Revista Educacion y Biblioteca*, N° 73, ano 8, novembre 1996, pages 57-63. (*revue scientifique espagnole en sciences de l'information*).
4. ALAVA Séraphin / « Branché....mais paumé » Enjeux pédagogiques et enjeux citoyens du cyberspace encyclopédique .- *Revue CARI-INFO*, mars 1997, pages 16-20.

5. ALAVA Séraphin / Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives .- *Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia*, N°362, 1998. (article au format numérique sur Cd-Rom).
6. ALAVA Séraphin / De l'ordre des livres à la carte des savoirs.- *Cahiers de la Documentation*, N° 4-98, Bruxelles/Belgique, 1999, pages 111-122.
7. ALAVA Séraphin / Je pense donc je lie.- *Revue ARGOS*, N° 22, novembre 1998, pages 67-73.
8. ALAVA Séraphin / Cyberapprendre ou les risques de l'autoformation.- *Cahiers Pédagogiques*, N° 370, janvier 1999.

<i>Processus d'information et métier d'enseignant.</i>
--

Ouvrages ou rapports de recherche.

1. ALAVA Séraphin / Thèse nouveau régime en sciences de l'information et de la communication .- "Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants".- Université de Toulouse II .décembre 1994

Contributions dans des monographies.

1. ALAVA Séraphin / Apprendre son métier sur le tas ! Temps de l'expérience et place des informations éducatives au sein du développement professionnel des enseignants, in : Temps, Education, Sociétés Tome 1 .- Caen : Association Francophone

Internationale de Recherche Scientifique en Education, 1993, pages 97-107

Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture.

1. ALAVA Séraphin / Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs . - *Perspectives Documentaires en Education*, N° 22, 1991, pages 93-101
2. ALAVA Séraphin / "Je lirai plus tard ,si ce n'est pas trop tard.". - *Perspectives Documentaires en Education*, N° 25 , 1992 . pages 112-125.
3. ALAVA Séraphin / Information et professionnalisation : Contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d' I.U.F.M .- *Perspectives Documentaires en Education* , N° 28 , 1993, pages 101-114
4. ALAVA Séraphin / Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle .- *Education Permanente*, N°122, 1995, pages 79-93.
5. ALAVA Séraphin / Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation .- *Revue Spirale - recherches en Education*, N°19, Janvier 1997, pages 101-116.
6. ALAVA Séraphin/ Façons de lire, façons de faire : métier et médiation documentaire, *Perspectives documentaires en éducation*, N° 46/47, 1999, pages 141-151.

Articles dans des revues nationales à comité de rédaction.

1. ALAVA Séraphin / Les lectures professionnelles.- *Revue Education'S*, juillet-septembre 1995 pages 9-11.

<i>Pratiques d'études et pratiques d'autoformation.</i>
--

Ouvrages ou rapports de recherche.

1. ALAVA Séraphin, Les étudiants inscrits au service d'enseignement à distance .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante, Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : UTM, 1997
2. ALAVA Séraphin, Pratiques d'études et métier d'étudiant .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante, Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : UTM, 1998.
3. ALAVA Séraphin, Le tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en DEUG, Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : UTM, 1999.
4. TRINQUIER M., ALAVA S., CLANET J..[et al.],; (1999), Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement, CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2), Université de Toulouse Le Mirail, 185 pages

5. ALAVA Séraphin (sous la direction de).- Autoformation et lien social.- Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 2000.

Articles dans des revues scientifiques à comité de lecture.

1. ALAVA S., CLANET J., (2000a), Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales. : regards croisés sur la fonction de tuteur, *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. XXVI, N°3, 2000, pages 545 - 570.
2. ALAVA Séraphin / Rôle des stratégies d'autodirection des apprentissages dans les pratiques d'études en premier cycle universitaire, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, Vol 33, N° 1, 2000, P. 43 - 71.
3. ALAVA Séraphin / L'approche cognitive : apprendre par soi même, *Entreprises formation*, septembre 2000, N° 121, pages 31-33.
4. ALAVA Séraphin, LANGEVIN Louise / les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: entre immobilisme et innovation : *coordination d'un numéro thématique de la revue des sciences de l'éducation (Canada)*, 2001
5. ALAVA Séraphin, ROMAINVILLE Marc / Les pratiques d'études à l'Université : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, à paraître 2001 (accord du rédacteur en chef)
6. ALAVA Séraphin / Penser réussir, savoir étudier : regards sur le décrochage universitaire , *Perspectives documentaires en Education*, (en cours de publication)

7. ALAVA Séraphin / Médiation (s) et métier d'étudiant, *Bulletin des Bibliothèques de France* , N°1, 1999. pages 8-15 (*revue scientifique en sciences de l'information*).

Intervention : colloques internationaux.

Pour la clarté de la lecture nous n'avons retenu que la participation à des colloques ou manifestations ayant un comité de lecture. Nous proposons de regrouper ces interventions d'un point de vue thématique. Ce regroupement visent à montrer dans le temps la participation régulière à des réseaux scientifiques dans trois pistes : Les manifestations des Sciences de l'Information, les manifestations centrées en sciences de l'Education portant sur les Technologies éducatives et les formation ouvertes et les manifestations autour des recherches pluridisciplinaires sur les pratiques et processus d'autoformation. L'ensemble des ces participations me permet de placer mes recherches dans des « collèges scientifiques » différentes mais essentiels pour le développement de mes recherches.

<i>Sciences de l'éducation et technologies nouvelles.</i>
--

1. ALAVA Séraphin / De l'information à la connaissance : Eléments pour une didactique de la médiation documentaire . Biennale de l'Education et de la Formation - A.P.R.I.E.F - Université Paris X . 9 - 12 avril 1994 .
2. ALAVA Séraphin / Place des informations éducatives au sein de la formation professionnelle des enseignants. Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue . Université Lumière LYON . 29/09/94 au 2/10/94 .

3. ALAVA Séraphin / Médias et recherche en éducation Colloque international " Recherche et Formation " . Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse . 23,24,25/02/95 . .
(manifestation scientifique à comité de lecture)
4. ALAVA Séraphin / Multimédia et autoformation : Table ronde. Forum européen des producteurs et utilisateurs des programmes universitaires de formation à distance / Université de Nantes/Université de poitiers-OAVUP , St jean d'Angely, 9-13 octobre 1995 .
5. ALAVA Séraphin / Pratiques informatives et savoirs professionnels : peut-on parler d'un illettrisme pédagogique des enseignants. Colloque International / Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education / AIPERF, LISBONNE, 16, 17, 18 novembre 1995 . *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
6. ALAVA Séraphin / L'introduction du multimédia dans l'enseignement à distance. XI ème Conférence européenne de l'E.U.C.E.N / European Universities Continuing Education Network , NANTES 27, 30 mars 1996.
7. ALAVA Séraphin / Autoformation et technologies de l'information : processus d'enseignement et d'apprentissage numérique. .- European Conference on Education Research - E.C.E.R., SEVILLE, 1996. *(manifestation scientifique anglosaxone à comité de lecture)*
8. ALAVA Séraphin, informacion, saber y cyberespacio : un desafío para la autoformacion, congreso de informatica educativa, Red ibéro americana de informatica educativa, REBIE, 24 - 28 octubre 1998, BRASILIA, BRESIL.

9. ALAVA Séraphin / De l'interactivité à la rencontre médiatisée, étude de l'évolution des pratiques en réseaux de formation d'adultes .- Colloque AECSE La formation des adultes entre utopies et pragmatismes ? Strasbourg 1998 22,23,24 janvier 1998. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
10. ALAVA Séraphin / Apprendre / enseigner à distance à l'Université : Etude du processus de recontextualisation des relations et des pratiques formatives ouvertes . Biennale de l'Education et de la Formation - A.P.R.I.E.F - Université Paris X . 15, 16, 17, 18 avril 1998 .
11. ALAVA Séraphin, médiation(s) et pratiques universitaires : L'artisanat des études., 16^{ème} colloque international, Association internationale de pédagogie universitaire, Ecole des HEC Montréal, 25-28 mai 1999. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
12. ALAVA Séraphin, Hétérogénéité des pratiques d'études à l'Université et tutorat méthodologique, AESCE 99 TROISIEME CONGRES INTERNATIONAL D'ACTUALITE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION, 28 - 29 - 30 JIUN 1999. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
13. ALAVA Séraphin, Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des publics universitaires. AESCE 99 TROISIEME CONGRES INTERNATIONAL D'ACTUALITE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION, 28 - 29 - 30 JIUN 1999. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
14. ALAVA Séraphin, CLANET Joël, El tutorado metodologico en la universidad : analisis comparativos, in : La calidad de la docencia

en la universidad, I symposium iberoamericano sobre didactica universitaria, Santiago de compostela 26 4 Diciembre 1999.

15. ALAVA Séraphin, Estudiar en la universidad o los gajes del oficio, UNIVERSIDAD 2000 : V Taller International sobre Educacion Superior y sus Perspectivas : La calidad de la docencia en la universidad, La Habana - CUBA, 7 -12 février 2000
16. ALAVA Séraphin, " Les décrocheurs ": paradoxe d'une non insertion universitaire, Colloque ADMES / AIPU "*Apprendre et enseigner dans l'enseignement supérieur*" avril 2000, PARIS : Université de Nanterre.
17. ALAVA Séraphin, Pratiques informelles d'études : le cas des décrocheurs, Colloque international AECSE / CREFI "*Les pratiques dans l'enseignement supérieur*", Octobre 2000. (*manifestation scientifique à comité de lecture*)

<i>Pratiques de formation processus d'autoformation.</i>
--

1. ALAVA Séraphin / Pratiques de lectures professionnelles des enseignants en formation. Colloque Européen sur l'autoformation - Université de Nantes , NANTES 17-18 Novembre 1994. (*manifestation scientifique à comité de lecture*)
2. ALAVA Séraphin / S'autoformer à l'école : Influence des nouvelles technologies. Colloque Européen sur l'autoformation : G.R.A.F / Université des Sciences et Technologies de Lille , Octobre 1995 . (*manifestation scientifique à comité de lecture*)

3. ALAVA Séraphin / Vers une mutation des pratiques d'enseignement universitaires : l'autoformation médiatisée.- In : Première rencontre mondiale sur l'Autoformation .- L'autoformation : présent et avenir .- 14, 15, 16, 17 septembre 1997 Montréal QUEBEC Canada. *(manifestation scientifique à comité de lecture franco-canadien)*
4. ALAVA Séraphin, Capacités d'auto-apprentissage et parcours mathématiques à l'université, IN : Université ouverte - enseignement supérieur et autoformation : 5^{ème} colloque européen sur l'autoformation GRAF, Barcelone Espagne, 16, 17, 18 décembre 1999. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
5. ALAVA Séraphin, Approche mathématique du "métier d'étudiant", Symposium international de Royaumont, Paris: GRAF, 19 et 20 juin 2000. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*
6. ALAVA Séraphin, Pratiques informelles et approche cognitive de l'autoformation, II Rencontres mondiales sur l'autoformation, Paris : CNAM / GRAF, Juin 2000. *(manifestation scientifique à comité de lecture)*

<i>Documentation, bibliothèques et sciences de l'information.</i>

1. ALAVA Séraphin / L'information dans la professionnalisation des enseignants débutants. 22e congrès annuel de l'Association canadienne des sciences de l'Information. Mc Gill University Montréal (Québec), mai 1994. *(manifestation scientifique à comité de lecture dans le champ des sciences de l'information)*

2. ALAVA Séraphin / Information, Conocimiento y cyberespacio : un dessafio para la autoformacion .- In : International Congress of Information 97 .- Informacion, concimiento, globalizacion .- 13 - 17 Octobre 1997 La Havane CUBA.

3. ALAVA Séraphin, Teaching and learning in cyberspace: the role of documentary practices, EURO-MED - WORKING CONFERENCE EDIS'98, 19 - 20 octobre 1998, MARRAKECH, MAROC, 1998.
(manifestation scientifique anglosaxone à comité de lecture dans le champ des sciences de l'information)

4. ALAVA Séraphin, Autoformation et technologie de l'information : un défi pour les bibliothèques scolaires., Colloque international « Les bibliothèques à l'ère des réseaux d'information. », ENSSIB et Institut Supérieur de Documentation .- TUNIS : 3, 4, 5 mars 1999 *(manifestation scientifique à comité de lecture dans le champ des sciences de l'information)*

5. ALAVA Séraphin, Culture de l'information et métier d'enseignant : L'illettrisme enseignant à l'aube des cyber-apprentissages..., Atelier annuel sur la formation documentaire (AAFD), "Partenaires pour l'intégration d'une culture de l'information au curriculum.", Université Mc GILL, MONTREAL, 19 au 21 mai 1999 *(manifestation scientifique à comité de lecture franco-canadien dans le champ des sciences de l'information)*

Cadre théorique.

**Documents, média et formation :
contribution à la structuration d'un
champ de recherche.**

IV – Cadre théorique : Documents, média et formation .

Mon travail de recherche dans le domaine de la compréhension du comportement des acteurs en situation d'enseignement/apprentissage a tout d'abord voulu poser sur ces situations un regard à forte focalisation technologique. En effet, peu de travaux ont abordé l'étude des pratiques d'enseignement en se focalisant sur les relations qui se construisent entre le professionnel en action et le dispositif technologique qu'il gère et utilise. Pourtant ces approches centrales en ergonomie ou en psychologie cognitive montrent clairement que les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation (RABARDEL, 1985) permettent d'accéder à un niveau intéressant de la compréhension de l'acte professionnel.

Dans les théorisations antérieures des pratiques enseignantes (BRU M., 1991) les choix en terme de matériels didactiques et de documents sont des éléments qui permettent de d'écrire une variabilité de l'action enseignante, mais peu de travaux ont été conduits sur cet angle d'approche. L'utilisation d'un dispositif technologique par l'enseignant est alors un élément du contexte que celui-ci va devoir gérer. J'ai pu montrer, dans des travaux antérieurs, (ALAVA, 1998, 1999) que le document, le média sont des partenaires du jeu interactif des acteurs en situation d'enseignement et d'apprentissage. Cette intrusion ou cette émergence du rôle des documents dans les situations d'enseignement/apprentissage était déjà reconnue dans les démarches autodidactiques ou dans les pédagogies actives qui ont valorisé les documents comme des leviers de communication des savoirs construits. Mais cette place des médias n'était que peu ou pas conceptualisée dans les modélisations scientifiques et dans les publications en Sciences de l'Education.

Du point de vue de l'élève des travaux antérieurs ont tenté de montré les logiques d'utilisation de ces médias (JACQUINOT G.,

1985, DIEUZEIDE, H. 1965) mais on en reste bien souvent à des approches ponctuelles de la spécificité des médias dans la dynamique d'apprentissage.

Nos recherches parcourent les notions de média, de document, de dispositifs médiatisés avec la volonté de penser l'interaction de la technologie avec l'action didactique. En effet si le média n'est qu'un élément du décor pédagogique ou didactique, il est nécessaire de penser que l'interaction de la spécificité des médias dans telle ou telle situation. Mais si la médiation de l'objet technique n'est pas une simple transmission/ transaction alors il faut repenser la place et le rôle des dispositifs médiatisés dans l'action en contexte de l'enseignant et de l'apprenant. Nous souhaitons montrer que le déplacement du regard scientifique vers les supports d'informations ou vers les outils technologiques d'interaction nous permet de mieux décrire l'action enseignante et apprenante. De l'approche didactique de la médiation documentaire, en passant par l'étude des compétences médiatiques des étudiants, nous souhaitons valoriser la reconnaissance scientifique du rôle de la place des médias et des médiations dans la description et l'explication des dynamiques interactionnelles des acteurs en situation de formation. Nous souhaitons, à partir des différentes étapes de nos recherches et des publications, accompagner le lecteur dans ses déplacements alternatifs du regard : du média à l'acteur, des situations aux dispositifs, des compétences aux pratiques documentaires.

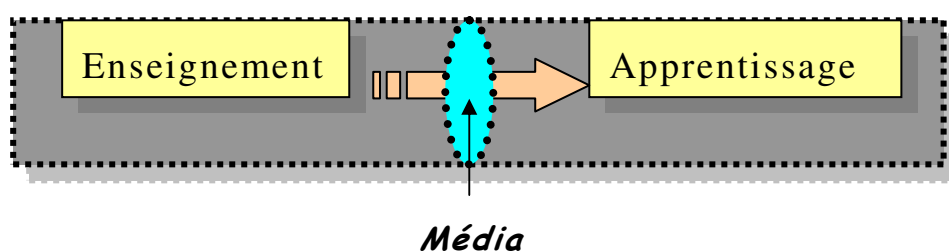
4-1 Les pratiques médiatiques : un regard porté sur les pratiques d'enseignement.

Pour utiliser le document comme levier d'apprentissage, il est nécessaire de posséder des compétences informationnelles (HASSENFORDER, 1972) (BERNHARD, 1987) (MONTHUS, 1992). Ces compétences se construisent progressivement chez le sujet

(KULHTAU, 1993) et déterminent ainsi sa capacité à utiliser la médiation du document de façon optimale.

L'interfaçage d'un dispositif médiatique est à analyser dans l'ensemble des paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet nous souhaitons montrer que dans chaque paradigme de l'enseignement / apprentissage il est indispensable de poser l'existence d'un dispositif médiatique comme interface essentielle de communication et de médiation.

Dans la vision classique de ces pratiques comme un processus / produit, nous devons nous poser la question du rôle et du sens du média dans cette dynamique pédagogique.



En effet dans ce type de modèle pédagogique, l'essentiel de l'effet d'apprentissage réside dans la qualité de l'enseignement. Le maître transmet des informations convenablement diffusés à des apprenants qui décode celles-ci pour apprendre. Ce modèle le plus classique de la communication entre un émetteur et un récepteur ne peut convenablement fonctionner sans la capacité du maître à maîtriser le processus médiatiques et communicationnels¹²³. Le maître est alors aussi un acteur qui doit mettre en scène les savoirs

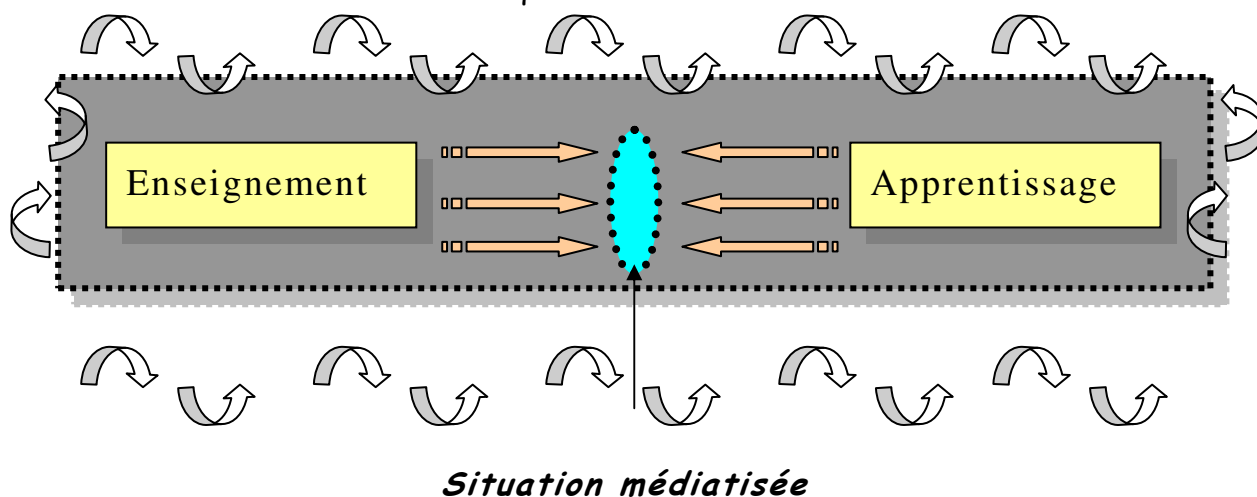
¹²³ Nous proposons de distinguer dans nos propos :

les pratiques médiatiques qui consistent à la construction pour l'utilisation d'un média ou à la maîtrise par le maître des compétences à la mise en forme médiatique des informations.

Les pratiques de communication qui consistent pour le maître de gérer la communication entre lui et les élèves, de réagir au feedback de ceux-ci et de construire un dialogue interactif au service du processus d'enseignement / apprentissage.

et qui utilise à cet effet une palette médiatique qu'il connaît bien. Le changement de média pose alors à l'enseignant le problème de son adaptation aux exigences technologiques. Il doit alors redéfinir un « profil médiatique » qu'il structure depuis longtemps à travers ses expériences quotidiennes de « mise en scène » des savoirs.

Si nous observons à présent les modèles constructivistes il faut alors décrire l'action entre le maître et l'élève comme un processus médiatisés par une situation construite par le maître que l'élève va travailler afin de se construire une savoir propre. La situation de travail doit donc posséder des caractéristiques propres qui sont aussi en lien avec l'efficacité médiatiques de celles-ci. L'élève doit pouvoir travailler cette situation pour en déduire des informations utilisables. Les compétences documentaires de l'élève sont alors au premier plan. Suivant les technologies en jeu (oral, écrit, numérique) l'apprenant va devoir utiliser des compétences spécifiques au service de l'interaction qu'il doit construire avec la situation et le maître. Ce modèle interactif où les deux processus d'enseignement apprentissage sont en interaction en contexte se conçoit dans un contexte médiatique donné. Le changement de technologie entraîne donc des changements dans la situations médiatiques et à donc des effets sur les processus en jeu. En quoi le changement technologique handicape ou valorise les processus et leurs jeux interactifs ? Existe-t-il des résistances chez le maître comme chez l'élève à ses évolutions du décor médiatique ?



L'enseignant qui choisit donc de faire évoluer la situation didactique en situation médiatisée (avec des documents, des vidéos ou des outils numériques) engage donc une recontextualisation des dynamiques d'apprentissage et d'enseignement. J'ai tenté de décrire la transformation médiatique comme une période de recontextualisation des choix pédagogiques (ALAVA S., 1999 f). L'enseignant doit savoir gérer ces perturbations. L'analyse des spécificités médiatiques des situations d'enseignement / apprentissage classique (CHAPELAIN B, 1996) ont été l'objet d'analyses importantes par les historiens de la lecture (CHARTIER R, 1993) (MANGUEL A., 1998) et par les chercheurs anglo-saxons et québécois (LEBRUN M., 1998) qui parlent alors d'évolution médiatique des dispositifs. Dans la continuité des modélisations issue des travaux de Marc BRU et de son équipe j'aborde le problème de l'approche de l'action enseignante en me centrant sur le processus médiatique qui sous-tend la dynamique informationnelle et interactionnelle de formation. Dans cette analyse des processus mis en jeu dans l'action enseignante et apprenante, je propose d'examiner les mutations des comportements des acteurs dès qu'ils ont à gérer des évolutions médiatiques. L'introduction des médias (document ou TIC) est alors un moment privilégié d'examen des logiques « d'organis'action » (CLANET J., 1998).

4-2 Document et professionnalisation des enseignants.

Aborder la place et le rôle des médias ou des documents dans ces dynamiques d'enseignement ou de formation a souvent été abordé sous l'angle essentiel du rôle des pratiques de lectures dans la constitution d'un savoir professionnel des enseignants (HASSENFORDER, 1983) (GAMBARD C., 1996) ou en tant que facteur de la diffusion des savoirs en Education (ETEVE CH. et GAMBARD

C.,1992). Mes premières recherches ont développé la même perspective heuristique que celles conduites sur les enseignants leaders d'opinion (ETEVE. C.,1998) Les pratiques documentaires sont alors des pratiques de professionnalisation non formelles. La problématique de la diffusion des savoirs en éducation passent par l'examen de cette question de la transformation ou de la modification des informations écrites en savoirs professionnels. En effet, peu de recherche étudie le processus de constitution ou de renouvellement d'un stock de connaissances professionnelles (HUBERMAN,1983. Les travaux sur les processus d'innovation et ceux conduits sur les mécanismes de gestion des informations par les enseignants cherchent donc à préciser les processus qui conduisent l'enseignant, à travers la sélection et l'utilisation des informations éducatives, à se construire des connaissances pratiques. (M. HUBERMAN,1983). Ces études se rapprochent alors des travaux conduits par (P.W. JACKSON, 1968) ¹²⁴ et par (M. HUBERMAN, 1986) ¹²⁵ sur les processus de sélection et de validation des informations chez les professionnels et les enseignants. J'ai pu au cours de ma thèse (ALAVA S., 1994 a) et dans les travaux qui ont suivi montrer que les processus mis en jeu dans cette évolution des pratiques de communication et d'utilisation des médias d'éducation (ALAVA S., 1995 a)¹²⁶ étaient des processus d'autoformation. La pratique documentaire et autoformatrice est donc un levier de constitution du métier d'enseignant. Je montrerai plus tard (ALAVA S., 1998 c)¹²⁷ que ces pratiques sont aussi des constituants du métier d'étudiant.

¹²⁴ P.W. JACKSON , *Life in classrooms*, New-York, Holt : Rinehart et wintsons, 1968.

¹²⁵ M. HUBERMAN , "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants", *Revue française de pédagogie*, N° 15, Avril-Mai-Juin 1986.

¹²⁶ ALAVA S., (1995a) Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle. *Education permanente*, n° 122

¹²⁷ ALAVA S. et MAYDIEU M., (1998c), *Pratiques d'études et métier d'étudiant .-* Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

L'introduction des médias dans le processus de professionnalisation des enseignants nous renvoie donc vers la théorisation du rôle des documents dans la démarche éducative ou pédagogique (HASSENFORDER, 1982, 1983, 1996). Dans cette perspective, la relation aux documents n'est pas une relation transmissive de collectes d'informations déjà là. Le savoir est construit par l'apprenant à travers la médiation des livres. Cette médiation donne aux documents un statut différent de celui de simple outil de visualisation et de mise en scène des savoirs. Le document est alors à la fois un support de raisonnement car il offre une mise en ordre du réel et une structure symbolique et matérielle qui favorisent le raisonnement disciplinaire et un support de critique. Il ouvre donc la voie à la confrontation des connaissances, à la critique des propos de l'auteur, au conflit socio-cognitif (MARGAIRAZ, 1989) (GIORDAN, 1987).

La démarche de maîtrise documentaire n'est pas seulement une démarche d'acquisition ou d'évolution des pratiques documentaires et médiatiques d'un sujet, c'est aussi une démarche d'interaction médiatique entre des acteurs. Il s'agit pour chacun de se construire une pratique autonome et variée de ces médias. La démarche documentaire est alors une démarche d'autodirection de ses apprentissages (CARRE Ph, 1992)¹²⁸. Le sujet apprend soit à travers le dispositif de formation ouvert, soit à travers les potentialités communicationnelles du système technique à construire son parcours individuel. Mais même dans les situations médiatisées, l'appel à

¹²⁸ Dans ce chapitre, nous utiliserons indifféremment les vocables « autodidaxie », « autodirection » « autoformation » pour décrire les pratiques autonomes des enseignants, apprenants ou professionnels. Ces concepts renvoient à la notion de Self Directed Learning (KNOWLES M., 1980). Ces concepts, repris ensuite par (LONG H., 1990) et par (FOUCHER R. et TREMBLAY N.A., 1993), sont précisés pour distinguer « autodidactic learning » où la responsabilité de la conduite de l'apprentissage ne dépend que du sujet et « Self directed learning » où la responsabilité de la conduite de l'apprentissage résulte d'une interaction entre un apprenant et un médiateur. Nous reprendrons ces distinctions dans la partie consacrée aux relations à tisser entre pratiques médiatiques et pratiques autodidactiques pour préciser les différences entre ces concepts.

l'autonomie des apprenants doit nous renvoyer toujours à la connaissance des processus qui permettent au sujet de construire cette autodirection. La capacité de l'étudiant, de l'élève ou du professionnel à maîtriser les changements médiatiques et à utiliser les ressources documentaires est une compétence importante pour construire ou co-construire ses pouvoirs de s'informer et de se former.

Cette construction d'une capacité à s'auto-informer est au centre du passage d'une tactique professionnelle chez les étudiants ou chez les enseignants (PINEAU G, 1989). Elle est constitutive du courant anglo-saxon et canadien du « read learning » ou « lire pour apprendre » (CARTIER S., 1997) qui, en prenant appui à la fois sur des modalités pédagogiques universitaires valorisant l'autonomie et la résolution des problèmes (problem-based learning, Des MARCHAIS J.P. & DUMAIS B., 1992 ou les techniques de Situated learning, LAVE J., 1989), propose aux apprenants des parcours d'apprentissage centrés sur leurs capacités à traiter et à utiliser les médias et les documents. Cette maîtrise des habiletés informationnelles est à replacer dans une dynamique sociale et pédagogique de construction d'une capacité à l'autoformation. La maîtrise des informations , l'utilisation des médias au service d'un projet d'apprentissage sont alors conçues à la fois comme des compétences clés de l'apprenant et comme des modalités de diversification des situations pédagogiques valorisant l'autodirection des apprentissages (au même titre que les pédagogies de l'apprentissage par l'action (action learning) ou l'apprentissage spontané ou informel (incidental learning). Mais cette évolution vers la maîtrise des informations et des médias n'est pas automatique chez l'ensemble des sujets, elle met en jeu un ensemble de processus contextuels qui participe à la maîtrise du « métier d'étudiant » ou qui contribue à la construction d'une maîtrise professionnelle pour les enseignants. Dans les phases d'évolution technologique ou médiatique, nous pouvons donc décrire des procédures de bricolage

ou d'instrumentation des nouveaux outils qui s'appuie sur des capacités autodidactiques des sujets (BLANDIN B., 1996). La maîtrise de ces capacités d'autodirection de ses apprentissages est d'ailleurs un élément éclairant les parcours de réussite des étudiants (ALAVA, 2000 b)¹²⁹ et d'autres professionnels (GUGLIELIMINO L., 1997). Ces compétences peuvent alors être considérées comme des compétences-clés pour la réussite des parcours et la maîtrise des changements professionnels (TREMBLAY N.A., 1997). Nous devons donc refuser d'étudier les problématiques des médiations numériques avec une simple focalisation technologique mais replacer notre approche dans une vision interactionnelle entre un processus : documentaire pour l'élève et médiatique pour l'enseignant (ALAVA S., 2000 b). La dynamique autodidactique n'est pas le résultat d'une pertinence technologique mais le produit d'une interaction en contexte entre des acteurs professionnels. Le changement de pratique d'information et de communication est perceptible chez les jeunes enseignants en autoformation. Les pratiques non formelles des étudiants sont différentes suivant leurs compétences à l'autodirection des apprentissages. Enfin, les élèves en situation d'autonomie au CDI mettent en jeu à la fois des compétences documentaires et autodidactiques. L'étude des situations médiatisées nous montre donc l'interaction entre ces deux processus informationnels et cognitifs. Il est donc important de rejeter une approche mono-focale et technologique de ces nouveaux dispositifs. Refuser cette dérive technologique, c'est replacer le processus d'enseignement et d'apprentissage au centre du regard scientifique que nous devons construire. A la dérive didactique ou technologique, Seymour PAPERT, 1980 oppose un regard mathétique¹³⁰ centré sur

¹²⁹ ALAVA S., (2000b), Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des publics universitaires. IN : CREFI, CREN, IREDU., *Rapport de recherche CRNCE « hétérogénéité des pratiques d'études à l'Université »*, à paraître, 2000

¹³⁰ Le concept de mathétique s'oppose à celui de didactique. Le terme est issu du grec « manthano » qui j'apprends. Il a été forgé par GILBERT, 1962 et repris

l'ensemble des processus contribuant à l'apprentissage. Pour lui, la conception des outils techniques, la logique des nouveaux outils numériques doivent être construites sur cette affirmation. Apprendre, ce n'est plus seulement un processus cognitif mais aussi technologique, social et culturel.

4-3 Média et processus d'enseignement /apprentissage.

Pour utiliser le document comme levier d'apprentissage, il est nécessaire de posséder des compétences informationnelles (HASSENFORDER, 1972) (BERNHARD, 1987) (MONTHUS, 1992). Ces compétences se construisent progressivement chez le sujet (KULHTAU, 1993) et déterminent ainsi sa capacité à utiliser la médiation du document de façon optimale.

L'enseignant qui choisit donc de faire évoluer la situation didactique en situation médiatisée (avec des documents, des vidéos ou des outils numériques) engage donc une recontextualisation des dynamiques d'apprentissage et d'enseignement. J'ai tenté de décrire la transformation médiatique comme une période de recontextualisation des choix pédagogiques (ALAVA S., 1999 f)¹³¹. L'enseignant doit savoir gérer ces perturbations. La formation des élèves à la maîtrise des habiletés documentaires est aussi au cœur

par Seymour PAPERT en 1980 dans l'ouvrage « Jaillissement de l'esprit ». Il définit le terme ainsi : ensemble des principes directeurs gouvernant tout apprentissage. Une approche mathétique est alors une approche qui vise à centrer le regard du chercheur ou de l'éducateur non pas sur les contenus scientifiques à acquérir mais sur les modalités d'atteinte de ses connaissances. Etudier les parcours mathétiques, c'est étudier l'ensemble des procédures et stratégies sociales, cognitives et informationnelles utilisées par l'élève pour apprendre. Comme nous le décrirons, les pratiques non formelles des étudiants peuvent être analysées comme des situations de médiation qui nous permettent par la marge d'observer les procès d'enseignement / apprentissage universitaire.

¹³¹ ALAVA S., (1999f), Approche contextualisée des pratiques formatives médiatisées, IN : ALAVA S.(sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, à paraître.1999

des réflexions autodidactiques et des travaux de DEWEY puis d'HASSENFORDER., 1972, 1976, 1980.

Cette émergence des conduites de lecture comme outil de construction autonome des savoirs est visible dans les travaux de Nelly LESELBAUM, 1993 et nous pouvons alors considérer cette formation documentaire aussi comme un outil d'aide à l'autoformation. La question essentielle est bien de mesurer comment l'élève, l'étudiant peuvent acquérir ces habiletés informationnelles. Mes travaux (ALAVA S., 1995 b, 1996)¹³² montrent que ces constructions sont toujours informelles ou en marge du système d'enseignement (action au CDI, lecture en bibliothèque, module libre de documentation, pratiques non formelles).

L'introduction des TIC et l'émergence de dispositifs médiatisés hybrides sont alors à considérer d'abord comme des transformations de la logique médiatique centrée sur l'oralisation du cours et la lecture des livres (CHAPELAIN B., 1997). Cette évolution du média pousse l'enseignant mais aussi l'apprenant à faire évoluer leurs répertoires documentaires et de communication. L'analyse des spécificités médiatiques des situations d'enseignement / apprentissage classique (CHAPELAIN B, 1996) ont d'ailleurs été l'objet d'analyses importantes par les historiens de la lecture (CHARTIER R., 1993) (MANGUEL A., 1998) et par les chercheurs anglo-saxons et québécois (LEBRUN M.,) qui parlent alors d'évolution médiatique des dispositifs. Cette progressive reconnaissance de la présence médiatique dans les procédures didactiques est reconnue d'ailleurs par MARTINAND qui parle alors de la nécessité de construire une véritable « médiatique » de l'enseignement (MARTINAND, 1989). Mais hormis quelques cas isolés (GROSBOIS, RICCO, SIROTA, 1992) qui étudient les phénomènes de

¹³² ALAVA S., (1995b) Situations d'apprentissages et médiation documentaire : bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, mars - avril

textualisation, la figure classique ternaire du modèle didactique exclut l'objet de médiation et de communication du jeu didactique.

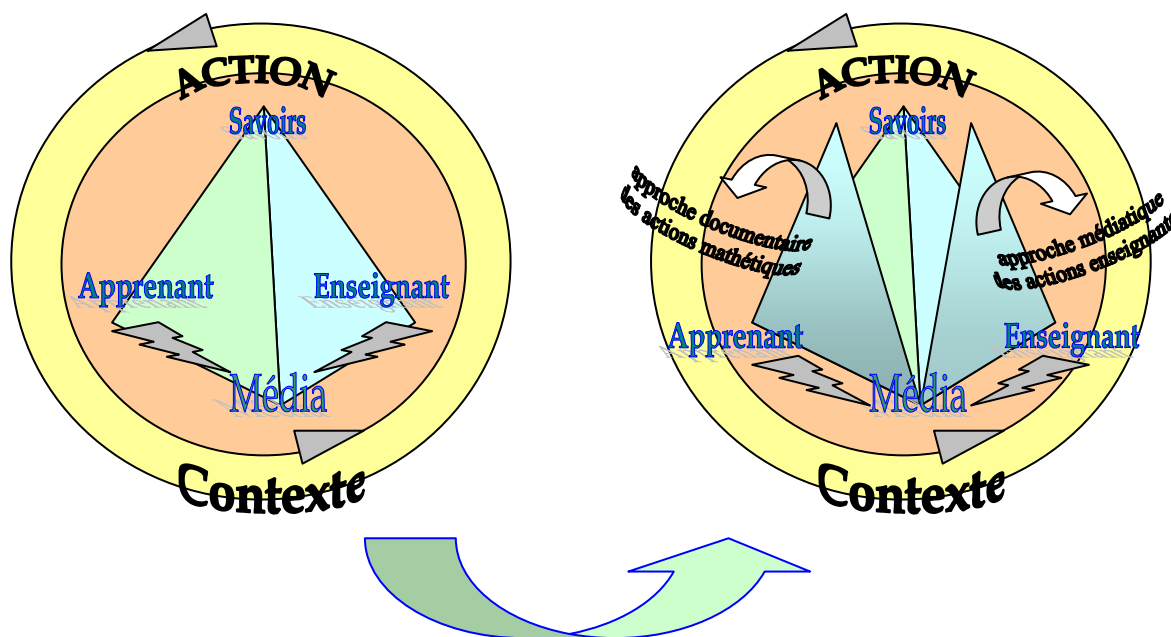


Schéma 5 Modélisation de départ.

*La relation aux médias est un organisateur
de l'action enseignante et apprenante en contexte.*

*L'action enseignante et apprenante est un déterminant de la relation du sujet
aux médias.*

L'introduction d'un quatrième pôle médiatique dans la conceptualisation didactique (ALAVA, 1998 a)¹³³ permet pourtant de rendre visible la nécessaire transposition médiatique que l'enseignant doit préalablement concevoir ou doit gérer dans l'action en contexte. Cela doit nous conduire alors au cœur même de l'analyse des actions en contexte de l'enseignant ou de l'apprenant à réexaminer le rôle du

¹³³ ALAVA, S., (1998a), L'autoformation médiatisée IN : FOUCHER R., BAVEYE P., PINEAU G., TREMBLAY N.A. - Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur, Québec : GIRAT UQAM, 1998.

média dans la gestion du double agenda didactique et pédagogique (TOCHON F., 1991) et de valoriser l'ouverture d'une perspective de recherche afin de mieux connaître cette médiation documentaire dans les processus de formation. Sous le terme de « médiation documentaire », nous ne classons pas seulement les seules situations de formation utilisant les documents mais bien à l'ensemble des dispositifs de formation ouverte ou en présence, formelle ou informelle qui utilisent des dispositifs techniques particuliers pour transmettre du stock d'informations et gérer des interactions pédagogiques ou didactiques. En ce sens, la séparation entre les situations scolaires classiques et les situations médiatisées ne peut se justifier. Nous avons montré que ces deux situations s'appuient sur des mises en scène médiatiques et relèvent d'un dispositif documentaire (ALAVA, 1994c). Cette opposition entre enseignement classique et situations scolaires multimédia est d'ailleurs souvent alimentée par une dérive technologique qui tend à attribuer à l'outil technique, souvent à tort, une valeur pédagogique souvent positive (JACQUINOT G., 1993). Une approche documentaire des évolutions technologiques dans le domaine de la formation se centre donc sur les processus d'évolution ou de renégociation des pratiques professionnelles en interaction avec des dispositifs techniques. Le problème n'est donc plus d'étudier les qualités propres aux outils utiles mais de suivre et d'expliquer les procédures d'évolution des pratiques sous l'influence des outils.

4-4 Dispositifs médiatisés et processus d'apprentissage.

Les dispositifs médiatisés n'ont pas alors pas une capacité propre à favoriser ou non les apprentissages (potentiel mathémagénique)¹³⁴,

¹³⁴ Terme utilisé pour désigner « ce qui se réfère à l'apprentissage » ou qui a un potentiel d'apprentissage. Ce mot est dérivée de mathématique est utilisé par

mais ils offrent une potentialité d'ouverture et d'adaptation aux stratégies de l'apprenant ou de l'enseignant qui peuvent être un vecteur d'évolution pédagogique.

Cette polyvalence mathématique des dispositifs techniques est alors étudiée comme un élément organisateur des choix didactiques du maître (LECLERCQ D., 1998). L'approche de l'industrialisation de formations (FLICHEZ E., 1993) (GLIKMAN, 1995, 1999) dans la croissance des réseaux numériques est productrice d'une trop grande concentration sur l'enseignant au détriment des apprenants. L'étude des usages réels entre les acteurs du pédagogique est un élément indispensable et il montre le rôle du contexte dans la variété des pratiques effectives d'enseignement et d'apprentissage. L'étude des nouveaux dispositifs technologiques doit donc prendre en compte à la fois le potentiel mathématique des outils et des médias et resituer ces potentialités dans une démarche de contextualisation en action. Il faut alors aborder l'analyse des situations d'enseignement comme des dispositifs de communication et de formation (PERAYA D., 1994). Cette médiatisation étant bien plus qu'une nouvelle mise en forme d'un contenu mais en prenant ou non en compte les capacités mathématiques des outils, elle est une action pédagogique fondamentale. L'enseignant est d'ailleurs bien souvent pris dans le processus prévu par le concepteur. La médiatisation des contenus didactiques mais aussi des stratégies pédagogiques dessine fortement le contexte d'action (ALAVA, 1999 c)¹³⁵. La conception de dispositifs médiatisés ouverts nécessite alors de connaître l'action enseignante et de faire interagir dans un dispositif souple médiatisation et médiation humaine (LINARD, 1998). Il s'agit alors de concevoir aussi la médiatisation des situations et des interactions

D'HAINAUT et DILLENBOURG Faculty of Education & psychological , University of Geneva.

¹³⁵ ALAVA S., (1999c), *Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.* - IN : GLIKMAN V .- *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages* .- Paris : INRP, 1999

avec sa part d'imprévisible et d'informel. L'approche des dispositifs médiatisés, comme d'ailleurs l'approche des pratiques documentaires ont eu trop tendance à valoriser l'outil au service de projets d'enseignement magistraux. Pourtant, l'analyse des situations médiatisées montre que pour l'essentiel le travail pédagogique est fortement transformé. L'approche constructiviste des processus d'enseignement/apprentissage médiatisé par l'ordinateur doit donc prendre en compte cette logique de médiation du document. C'est la mise en cohérence des choix techniques (en tenant en compte du potentiel mathématique des dispositifs) et des choix pédagogiques et didactiques qui favorisent la mise en place d'actions de formation ouverte. L'outillage technique est alors au service de l'interaction pédagogique (BRUNER, 1973, 1996).

Mais l'analyse des situations d'innovation pédagogique dans les systèmes de formation montre bien que, la plupart du temps, les acteurs utilisent des dispositifs pour reproduire des formes pédagogiques anciennes (JACQUINOT G., 1993). L'outil ne permet pas le changement mais bien au contraire, il renforce les pratiques anciennes. Nous avons pu montrer qu'alors une partie des résistances des enseignants est centrée sur le changement de logique de communication. Ces échecs ou ces rejets sont alors le symptôme d'une mutation des dynamiques médiatiques et interactionnelles qui conduisent alors les maîtres à refuser les changements trop brusques (ALAVA, 2000 d)¹³⁶. L'examen de ces phases d'innovation (mémoire de maîtrise à trouver) montre alors que les usages documentaires et médiatiques sont en jeu dans ces procédures de recontextualisation. Plutôt que de penser les situations médiatisées comme « magiques » ou la technologie porteuse d'innovation, il nous faut considérer ces situations comme des situations instrumentées

¹³⁶ ALAVA S., (2000 d), *Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants*, IN: ALAVA S. (sous la direction de), *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, BRUXELLES : De BOECK, à paraître.

(RABARDEL, 1995) et analyser les perturbations et les reconfigurations communicationnelles et pédagogiques impulsées par le changement du dispositif médiatique.

L'approche de ces usages et de ces reconfigurations (PERRIAULT J., 1989) dans des dispositifs d'enseignement à distance ou en présence nous oblige à compléter les analyses sur le métier d'étudiant pour montrer comment celui-ci réorganise durant les actions d'enseignement et d'apprentissage ses profils documentaires et ses conceptions médiatiques. Cette relation avec les nouveaux outils est déterminante pour la suite de l'action mathématique ou didactique. L'acteur construit une relation à l'instrument afin de l'instrumenter à son service. Mais cette maîtrise ou appropriation des situations de travail médiatique n'est pas toujours un succès et l'enseignant ou l'acteur résiste aux changements.

Il est dommage, que pour la plupart, ces analyses des évolutions des dynamiques sociales, communicationnelles et pédagogiques soient travaillées dans les champs scientifiques de la sociologie et des sciences de l'information et de la communication. Les Sciences de l'Education ont peu à peu déserté ce champ (BARON G.L., JEANNEL A., 1998¹³⁷). Dans sa difficulté à penser l'outil et le document comme acteur dans les dynamiques pédagogiques, les Sciences de l'Education ont pris du retard dans les recherches sur la médiation documentaire et sur le rôle des documents dans les pratiques d'autodidaxie (ALAVA S. et ETEVE Ch., 1999)¹³⁸. L'orientation technologique ou informationnelle de ces outils a certainement gêné l'investissement des Sciences de l'Education. Le champ de l'analyse de ces médiatisations nouvelles est celui de l'innovation pédagogique champ de recherche qui est aussi en perte de vitesse dans les travaux des

¹³⁷ Communication réalisée au cours d'une conférence de l'AECSE, non publié.

¹³⁸ ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N°127, 1999.

Sciences de l'Education (BEILLEROT J., DEMORI F., 1998)¹³⁹. Pourtant, dans la multiréférentialité et la conceptualisation des aspects documentaires et médiatiques des pratiques professionnelles, il est possible d'ouvrir d'autres voies de recherche spécifiques aux Sciences de l'Education.(BARON G.L. GLIKMAN V., 1991)¹⁴⁰ (MARTON, 1996)¹⁴¹ (HENRI F., 1985)¹⁴²

Le cyberspace offre donc un espace d'évolution des pratiques des étudiants dans l'utilisation des hyperdocuments, des étudiants dans l'évolution de leurs « façons d'apprendre » et des enseignants (MARCHAND L.,1997, 1999)¹⁴³.Au delà de ces analyses, c'est la forme scolaire centrée sur le cours magistral qui est à reconsidérer (HENRI F., 1996). L'école est construite sur une mise en scène spatiale et communicationnelle qui est sous tendue par la graphosphère. L'évolution des médias de transmission des savoirs va donc aussi avoir un effet sur l'évolution de la salle de classe ou de l'école. Il est donc important de ne pas limiter nos analyses à l'évolution ou l'adaptation d'une forme scolaire. Il est important de

¹³⁹ BEILLEROT J., DEMORI F., Les thèses en Sciences de l'Education de 1990 à 1994, BULLETIN DE L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE), avril 1998, N° 20/21, 1998. Dans cette analyse les auteurs comparant les thèses soutenues dans cette période avec les analyses conduites de 1969 à 1989 montrent le désinvestissement des jeunes chercheurs du champ des innovations et paradoxalement des analyses des effets des nouvelles technologies.

¹⁴⁰ GLIKMAN, V., BARON, G.L., Médias, multi-médias, technologies et formation à distance: perspectives bibliographiques, *Perspectives documentaires en éducation*, N°24, 1991.

¹⁴¹ MARTON, P. (1996). Premier bilan du projet LAMI sur l'exploitation pédagogique de systèmes d'apprentissage multimédia interactif à l'université Laval, in L. Sauvé (éd), La technologie éducative. Réseaux technologiques, réseaux humains. Québec: Télé-Université,

¹⁴² HENRI, F. (1996) L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2

¹⁴³ MARCHAND, L. (1997). L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie. Montréal, Toronto : Les éditions de la Chenelière
MARCHAND L., Caractéristiques et problématiques spécifiques à la formation universitaire par visioconférences et télématique , IN: ALAVA S. dir., *Autoformation et cyberspace : Vers une mutation des pratiques de formation ?*, BRUXelles : De BOECK, soumis pour publication.

replacer ces évolutions professionnelles et mathématiques dans la transformation des médiasphères qui ont un rôle déterminant dans la transmission de la culture et des savoirs (DEBRAY R. , 1998)¹⁴⁴. En effet, la forme scolaire classique est constitutive d'une société centrée sur la communication écrite (graphosphère) où le rapport aux savoirs est celui de la référence à un savoir constitué et stable (encyclopédique). La salle de classe comme l'amphithéâtre sont alors des modalités de cette domination de l'écrit dans le monde intellectuel et dans l'enseignement (LE GOFF, 1957)¹⁴⁵ (EISENSTEIN E. , 1991)¹⁴⁶. Il serait d'ailleurs intéressant de montrer comment les nouvelles pratiques pédagogiques jouent aussi sur la différenciation des dispositifs de communication.

Le document et les médias numériques sont alors des médias participant à la transmission des savoirs d'une société (DEBRAY R., 1998)¹⁴⁷. Ces modes de transfert ne sont pas seulement des outillages de l'information. Ils contribuent aussi à la transformation des savoirs qu'ils transportent. « Pas de transmission, sans traduction et donc trahison » formule LATOUR , 1985¹⁴⁸ pour nous parler de la communication scientifique. Nous soutenons que ces médiations techniques ont un effet aussi sur le savoir qu'ils sont en charge de transmettre. L'étude des dispositifs médiatisés doit donc alors en retour étudier le rôle ou l'effet de ces médias sur le dispositif lui-même et le savoir transmis. La forme du document interagit sur le fond (CHARTIER.R., 1992)¹⁴⁹ comme le changement de média perturbe ou fait évoluer la dynamique pédagogique. L'étude du rôle des documents et des médias sur le procès didactique doit donc

¹⁴⁴ DEBRAY Régis, Transmettre, Paris : Ed. De la découverte, 1998

¹⁴⁵ Le GOFF, Les intellectuels au moyen âge, Paris : Seuil, 1957

¹⁴⁶ EISENSTEIN Elisabeth, La révolution de l'imprimé dans l'europe des premiers temps modernes, Paris : Ed de la découverte, 1991.

¹⁴⁷ Op. cit.

¹⁴⁸ LATOUR BRUno, *Les vues de l'esprit.*, Culture et Technique, n° 14, 1985

¹⁴⁹ CHARTIER, R (1992) *Les formes produisent du sens.* Lyon : Voies livres.

aussi prendre en compte ces changements médiatiques. Une médiologie des formes et des pratiques scolaires est d'ailleurs encore à construire. Les analyses du rôle du manuel scolaire en classe et de la lecture (HEBRARD J., 1985)¹⁵⁰(CHOPPIN A., 1995)¹⁵¹ ont commencé à ouvrir une voie de recherche sur l'utilisation pédagogique des documents (COUSINET R., 1956)¹⁵² (NAVARRO M. et TOURNIER M., 1985)¹⁵³, les études sur l'introduction de la télévision ou du Minitel (JACQUINOT G., 1977)¹⁵⁴ (DERRIEN C., 1995)¹⁵⁵, les approches pédagogiques ou documentaires sur l'influence de l'ordinateur(CHAPELAIN B., 1996)¹⁵⁶ (LEONARD P. et HARVEY, 1997)¹⁵⁷ (JACQUINOT G., 1997)¹⁵⁸ ouvrent la voie à cette étude des interrelations qui s'établissent entre un dispositif technique de communication et d'information et un dispositif pédagogique.

Chaque émergence d'un média dominant transforme ou fait évoluer les pratiques sociales de lecture et d'apprentissage. La place prise par les informations , sa domination dans les rapports culturels et

¹⁵⁰ HEBRARD, J.(1985) Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In : Chartier, R. *Pratiques de la lecture*,

¹⁵¹ CHOPPIN, A. dir.(1995) *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Bilan des études et recherches*. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne (coll.Emmanuelle).

¹⁵² COUSINET R., Le manuel scolaire, instrument pédagogique ?, *Educateurs*, N°56, novembre - Décembre, 1956

¹⁵³ NAVARRO M., TOURNIER M., Les professeurs et le manuel scolaire, Paris : INRP, 1985

¹⁵⁴ JACQUINOT, G., Image et pédagogie, PARIS: PUF, 1977.

¹⁵⁵ DERRIEN C., Le réseau télématique « Freinet », Dynamique communicationnelle de classes en innovation, Thèse nouveau régime Université de Caen, 1995.

¹⁵⁶ CHAPELAIN, B (1996) *Les vidéothèques d'établissements*. Paris : INRP.

¹⁵⁷ LEONARD P. et HARVEY, (1997), *Cyberespace et communautaire : appropriation, réseaux et groupes virtuels*, la presse de l'Université de Laval, Québec

¹⁵⁸ JACQUINOT Geneviève, (1997), Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ? in : *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* CEMEA, Retz.

sociaux ont donc des conséquences importantes sur les pratiques des acteurs.

L'université n'est pas absente de ces analyses. Ici, plus qu'ailleurs la représentation et la communication sont basées sur une centration de l'acte d'enseigner (POUZARGUE F., 1998)¹⁵⁹. Le décor, la géographie, les discours tendent à renforcer l'oral comme mode de transmission et l'écrit (la thèse, les articles) comme autant de signes de constitution du savoir universitaire. Savoir écouter, savoir lire sont donc des « manières de faire » essentielles pour la réussite des études (LAHIRE B., 1995)¹⁶⁰. L'artisanat des études est donc constitué par des manières de communiquer qui sont peu analysées. Elles sont pourtant spécifiques aux modalités de communication et d'enseignement. Il reste encore à faire l'analyse médiatique des enseignements universitaires. Les approches en terme de méthodologie universitaire tendent toutes à dépasser le caractère social des habitus cognitifs et communicationnels et souhaitent construire des situations de formation formelle ou informelle qui favorisent la construction de compétences sociales et documentaires (COULON A., 1995).

La bibliothèque, la librairie, la documentation sont d'ailleurs des lieux de formation informelle des compétences mathématiques mais aussi des espaces d'affiliation sociale aux règles et aux usages des études. L'acquisition des ces compétences médiatiques et documentaires paraît d'ailleurs avoir un effet bénéfique sur la réussite des études. Aux dimensions sociales, culturelles ou cognitives des habitus scolaires, il semble donc indispensable de travailler à la formation chez les étudiants d'habitus communicationnels et médiatiques qui sont pour certains étudiants socialement ou scolairement construits (BOURDIEU P., 1992 a, 1992

¹⁵⁹ POUZARGUE F., *L'arbre à palabres: Anthropologie du pouvoir à l'Université*, William BLAKE and Co, 1998.

¹⁶⁰ LAHIRE, B et al.(1995). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française

b)¹⁶¹(COULON A. 1999)¹⁶². Comme nous l'avons montré (ALAVA S., 1999 b¹⁶³, 2000 b)¹⁶⁴ ces compétences à gérer le stock informationnel et à l'utiliser en dehors du cours pour compléter les informations disciplinaires sont en lien avec des pratiques d'autodidaxie et permettent de dessiner le profil de réussite d'un étudiant (ALAVA S. et MAYDIEU M, 1998 c)¹⁶⁵ (ALAVA S., 2000 a)¹⁶⁶.

L'Université doit donc progressivement résoudre les paradoxes des approches méthodologiques. En effet, les compétences méthodologiques sont socialement acquises par les étudiants. Il est donc indispensable de faire évoluer le métier d'enseignant dans sa dimension médiatique et celui d'étudiant dans sa dimension méthodologique et documentaire. Cette évolution en parallèle des dispositifs de formation et des compétences des étudiants est indispensable si l'on ne veut pas enfermer les étudiants dans une focalisation documentaire et cognitive étroite (ROMAINVILLE M et BIASIN C., 1990)¹⁶⁷. Le tutorat méthodologique et toutes les formes d'accompagnement des études doivent donc être pensés aussi en synergie avec une réflexion approfondie de l'Université sur sa

¹⁶¹ BOURDIEU, P (1992a) nouvelle éd. augmentée. *Homo academicus*. Paris : Ed. de Minuit. (Le sens commun)

¹⁶² COULON, A.(1999) Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'Université de Paris 8. Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.

¹⁶³ ALAVA S., (1999b), Médiation (s) et métier d'étudiant, Bulletin des Bibliothèques de France , N°1, 1999.

¹⁶⁴ ALAVA S., (2000b), Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des publics universitaires. IN : CREFI, CREN, IREDU., *Rapport de recherche CRNCE « hétérogénéité des pratiques d'études à l'Université »*, à paraître, 2000

¹⁶⁵ ALAVA S. et MAYDIEU M., (1998c), *Pratiques d'études et métier d'étudiant* .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

¹⁶⁶ ALAVA S., CLANET J., (2000a), *Le tutorat méthodologique à l'Université : Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales*., Revue Canadienne Pour l'étude de l'Education des Adultes, à paraître, 2000.

¹⁶⁷ ROMAINVILLE M. et BIASIN C., Améliorer les stratégies cognitives des étudiants, *Actes du Colloque AIPU de Montréal*, 1990

variabilité didactique et médiatique (ROMAINVILLE M, BIEMAR S. et PHILLIPPE M.C., 1999)¹⁶⁸.

4-5 Synthèse.

De l'élève à l'étudiant, du CDI à l'Université, du professionnel à l'apprenant, du dispositif médiatisé aux enseignants, notre approche vise donc à clarifier le rôle des documents et des médias dans les dynamiques d'enseignement et d'apprentissage.

L'approche des Sciences de l'Education dans ce domaine est indispensable afin de contribuer à approfondir l'analyse des comportements des acteurs au sein de processus d'enseignement et d'apprentissage. Mes recherches confrontées aux travaux scientifiques en émergence depuis environ un an sur les pratiques d'études et les pratiques d'enseignement me permettent de dessiner un champ de recherche complémentaire des travaux conduits sur les technologies de l'information et de la communication et les études sur la description de l'action enseignante. Utilisés comme source essentielle d'enseignement, les documents sont aussi les éléments d'une ouverture des dispositifs de formation qu'il est utile d'étudier. Ils prennent place alors dans une problématisation des pratiques d'apprentissages autonomes médiatisées que nous souhaitons étudier. L'approche des processus de recontextualisation des pratiques dus aux dispositifs médiatiques ou aux documents peut nous aider à envisager les processus autodidactiques comme des variations d'un même processus d'interaction directe ou médiatisée d'enseignement (BRUNER J., OLSON D.R., 1973)¹⁶⁹. L'action enseignante est alors

¹⁶⁸ ROMAINVILLE M., BIEMAR S. et PHILLIPPE M.C., L'initiation à la méthodologie universitaire : la quadrature du cercle, IN : BECHARD J.P. et GREGOIRE D., Apprendre et enseigner autrement, Actes du 16^{ème} Colloque International de l'AIPU, Montréal QUEBEC, 1999.

¹⁶⁹ BRUNER, J.S., OLSON, D.R., Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée, PROSPECTIVES, VOL 5, N°1, 1973.

conçue en direct (face à face dans la classe) ou en potentialité (dans le hors cours ou dans des situations médiatisées). L'autoformation est une des modalités de la formation, les pratiques d'apprentissage autodirigé par la lecture (self-learning by reading) (CARTIER S., 1997)¹⁷⁰ (CARTIER S. PLANTE A. et TARDIF J., 1999)¹⁷¹ (SIMPSON M. L., 1984)¹⁷² ou par les médias (média learning)¹⁷³ sont des variations d'un même processus d'enseignement / apprentissage médiatisé. Nous souhaitons à travers cette soutenance montrer, non pas des chemins de recherches balisés et aboutis, mais exposer la cohérence scientifique d'un espace de recherche spécifique au champ des Sciences de l'Education et encore peu fréquenté. Cet espace de recherche a déjà été emprunté par des chercheurs soit autour de l'approche du rôle du document dans la construction autonome des savoirs soit autour de l'évolution des pratiques informationnelles, communicationnelles et pédagogiques dues à l'introduction des TICE dans les situations scolaires. Avec d'autres chercheurs que nous allons repérer au fur et à mesure du travail d'exposition, nous souhaitons contribuer à la crédibilité scientifique de ce champ. A l'interface des sciences cognitives, de la sociologie de la lecture et des techniques, au carrefour des recherches en technologie éducatives et en documentation il existe un espace riche de pratique professionnelle qui exigent un éclairage théorique soutenu. Notre projet de travail est de contribuer à rendre scientifiquement crédible l'approche médiatique des actes d'enseignement et

¹⁷⁰ CARTIER S., Lire pour apprendre: description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes, Thèse de doctorat inédite, Montréal: Université de Montréal., 1997.

¹⁷¹ CARTIER S., PLANTE A., TARDIF J., Learning by reading of medical students involved in a problem-Based learning Program (PBL). Rapport préliminaire de recherche remis à l'Association des Facultés de médecine du Canada, 1999.

¹⁷² SIMPSON M. L., The status of study strategy instruction : implications for classroom teachers, Journal of reading, N°28, 1984.

¹⁷³ Concept nouveau permettant de nommer les pratiques d'autoformation utilisant les médias. Nous avons montré que cette capacité à « s'auto-informer » est corrélée avec la mise en place d'une stratégie professionnelle didactique ou pédagogique.

d'apprentissage et ainsi de porter un regard spécifique et nouveau vers des pratiques éducatives en forte évolution.

V - La médiation du document : son rôle dans les dynamiques scolaires.

Quand on souhaite aborder le concept de médiation documentaire et ses relations aux approches épistémologiques et pédagogiques, il faut en premier lieu aborder un paradoxe qui structure depuis des siècles l'histoire du livre et plus généralement l'histoire des médias. En effet, la relation que l'on a établie couramment entre un document (contenant technique de conservation) et une information (contenu de la communication) est objet de polémique. Même si au sein des Sciences de l'Éducation on a souvent tendance à considérer cette relation médiatique de communication comme une relation objective. Le savoir est, pour LEGROUX J. une donnée subjective construite à partir d'informations objectives transmises par un document, support neutre de communication. Ce qui est visé, c'est le savoir "*constitué d'informations mises en relation, organisé par l'activité intellectuelle du sujet*" (J. LEGROUX¹⁷⁴, 1981). Cette vision du processus documentaire et en conséquence de l'ensemble des processus de transmission d'informations par des supports techniques de communication est largement critiquable. Dès l'époque antique, l'objet sur lesquels scribes, notables ou lettrés inscrivent leurs connaissances est un objet de controverse et de conflit.

SOCRATE ne fait-il pas dire au dieu THÔT que le document écrit est source d'oubli donc produira « *l'oubli de l'âme* ». En effet le passage par des médiations extérieures et notamment par des mémoires de conservation extérieures ne peut produire qu'une transformation même du processus cognitif du sujet. « Ils chercheront au dehors,

¹⁷⁴J. LEGROUX, "De l'information à la connaissance", *Mésonance*, N° 1-4, 1981.

grâce à des caractères étrangers, non point au-dedans, et grâce à eux-mêmes, le moyen de se ressouvenir » (PLATON - PHEDRE). Mais l'information reçu de l'extérieur n'est pas la connaissance. Le sujet lecteur deviendra alors incompetents mais informés. *« Lorsqu'en effet, avec elle, ils auront réussi, sans enseignement, à se pourvoir d'une information abondante, ils se croiront compétents en une quantité de choses, alors qu'ils sont, dans la plupart, incompetents, insupportables en outre dans le commerce, parce qu'au lieu d'être des savants, c'est savants d'illusions qu'ils seront devenus. »* PLATON - PHEDRE.

Ainsi l'écrit et les livres sont-ils dès l'origine critiqués et mis en relation avec l'enseignement seul dispensateur de savoir. Passer ainsi d'un monde de l'oralité à l'écrit est à l'évidence requestionner les équilibres fragiles qui se tissent entre un média et les dispositifs d'éducation. Le rôle du média et donc des documents n'est pas nul. Bien au contraire par les spécificités propres à sa structure, il provoque une reconfiguration des habiletés cognitives et informationnelles.

Au même moment, PLATON lui-même nous donne une magistrale raison de contredire SOCRATE, en couchant sur le papier des mots qui, plusieurs siècles plus tard, seront des leviers de réflexion. FOURNIVAL¹⁷⁵ au XVIII^{ème} siècle en affirmant le rôle essentiel du livre comme garant de l'interprétation de la pensée de l'auteur relance le débat sur les effets de la médiation de la connaissance. PETRARQUE, ST AUGUSTIN, ROUSSEAU prolongeront le débat sur la place à accorder aux livres et aux médias dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Autour de ces quatre grands axes de réflexion, la pratique documentaire s'est structurée. Issue de la bibliothèque, elle a progressivement tenté de développer un discours théorique et pédagogique et a permis ainsi de dégager la notion de médiation

¹⁷⁵ Voir à ce sujet l'ouvrage d'Alberto MANGUEL, une histoire de la lecture, 1998 et les travaux de Roger CHARTIER sur la sociologie de la lecture.

documentaire qui nous mobilise aujourd'hui. C'est la prise en compte de cette médiation du média ou du document qui est au centre des travaux de recherches que nous avons conduits.

5-1 Média et mémoire.

C'est essentiellement sur ce point que l'on trouve dans les différentes approches de l'éducation un consensus. A travers l'émergence et la domination de l'écrit, puis de l'imprimerie, le livre dans ces différentes formes devient le média essentiel de conservation de la mémoire collective et donc des connaissances anciennes.

*« Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle. »*¹⁷⁶

Cette déclaration d'un poète malien nous confirme l'omniprésence du livre comme support de transmission des savoirs et de la culture. La bibliothèque devient même au cours du XVIII^{ème} et du XIX^{ème} siècle le référent essentiel de la culture dans une société sous l'influence de la graphosphère¹⁷⁷.

L'arrivée d'autres technologies de mémorisation ouvrira un débat sur l'effet de cette inscription matérielle sur la transmission des savoirs. En effet, l'explosion informationnelle et l'arrivée de nouveaux médias de communication tendent alors à contrecarrer le rôle du livre comme média dominant. Une métalecture s'appuyant sur les réseaux électroniques et sur les médias numériques semble d'ailleurs pour Patrick BAZIN (1997) remplacer aujourd'hui la relation solitaire et privilégiée aux écrits.

¹⁷⁶ Amadou HAMPÂTE BÂ, cité par Hubert NYSSSEN, 1997.

¹⁷⁷ Terme utilisé par Régis DEBRAY dans la définition des grandes coupures médiologiques. La graphosphère représente la période historique qui est structurée par le média écrit.

Qu'une technologie remplace une autre comme support de relation au passé et aux connaissances ne fait d'ailleurs que confirmer le rôle de médiation du document (écrit, oral, icône) dans la conservation de la mémoire sociale. CICERON¹⁷⁸ parle d'ailleurs comme pour critiquer le rôle du document dans cette transmission des « tablettes de cire de la mémoire » et indique sa préférence pour cette transcription des connaissances. La question essentielle alors est bien de démontrer le rôle de miroir de la pensée de l'écrit ou de la mémoire humaine. PLATON¹⁷⁹ qui regrette le caractère léger de l'écrit critique aussi une autre caractéristique du document, celle de l'absence de l'auteur et de l'impossibilité de le questionner alors. « Car ils sont sourds aux questions que l'on peut leur poser » dit-il de l'écrit pour montrer combien le lien entre l'auteur et son public, lien de proximité entre le locuteur et son public, est alors distendu à cause du document.

On retrouve d'ailleurs ici une des définitions du mot document ¹⁸⁰(ce qui fait témoignage) et qui est mis en exergue dans la relation souvent forte qui s'établit entre un lecteur et l'auteur. Irrémédiablement, le principe même du document est de parler en l'absence de l'auteur. Pour remédier à cette absence regrettée par PLATON, le document se structure durant les siècles et devient un objet médiatisé et structuré afin d'aider le lecteur dans son cheminement.

Le média écrit et plus encore le média numérique modifie donc la dynamique de l'activité mnémonique. De simple décalque de la pensée de l'auteur, le document devient l'espace d'une activité autonome du sujet qui reconstruit la parole de l'auteur afin de mémoriser ses mots. Plus près de nous, les technologies numériques ont un effet notable sur la relation traditionnelle et triangulaire entre l'auteur, la connaissance et le lecteur. Pierre LEVY (1997) annonce la transformation de la notion d'auteur à travers l'émergence d'un

¹⁷⁸ De l'ORATEUR, VOL. I

¹⁷⁹ PLATON, op.cit.

¹⁸⁰ Le ROBERT, 1992.

cyberespace devenu un autre lieu de conservation de la mémoire humaine.

Dans le champ éducatif, ces débats sont au cœur de la réflexion éducative des documentalistes et nous aident à préciser les spécificités de la notion de médiation documentaire. Le centre de documentation, la bibliothèque d'école ont souvent été considérés comme des espaces neutres de conservation. Cette logique patrimoniale (LOSFELD, 1992) contredit pourtant les apports de la sociologie de la lecture et la connaissance construite par une pragmatique de la communication (BOUGNOUX, 1992) qui replace le sujet au centre de la démarche de construction du sens. L'école elle-même est héritière de ces logiques documentaires qui structurent la relation des enseignants et des élèves à la connaissance. La lecture à haute voix par le maître est le moyen pédagogique le plus efficace pour contrôler la bonne interprétation des savoirs anciens. La relation aux documents est alors contrôlée par le maître et l'institution. la « sententia »¹⁸¹ qui clos ces lectures publiques est alors la première forme de ce qui deviendra la « leçon »¹⁸² magistrale. Dans cette perspective, la bibliothèque doit donc être avant tout patrimoniale et doit sélectionner les ouvrages de façon rigide.

Il suffit que la lecture silencieuse se développe pour que le lecteur retrouve une autonomie qui lui permette de donner un sens subjectif à ses lectures. Le maître doit alors concentrer ses efforts non pas sur la déclaration des bonnes interprétations sur l'activité de confrontation et de socialisation des savoirs construits. La bibliothèque est alors essentiellement un lieu de construction du sens et de médiation entre l'apprenant et les auteurs autour d'un outil structuré : le document.

Document, mémoire et éducation : les réponses que l'on donne à ces interactions conditionnent la conception même de l'acte d'apprendre et de la forme scolaire.

¹⁸¹ Lire à ce sujet la description d'Alberto MANGUEL, 1998.

¹⁸² Rappelons que le mot leçon et lecture ont une origine étymologique identique.

5-2 Média support d'apprentissage.

Acquérir les techniques mnémoniques et lectorales qui permettent d'accéder aux savoirs anciens est l'essentiel des contenus d'enseignement du 18^{ème} et 19 siècles que l'on exige des étudiants. L'activité d'études se résume alors à travers les trois compétences-outils : lire, écrire, penser. Celles-ci sont aujourd'hui au centre des enseignements secondaires et sont parties prenantes du métier d'étudiant (COULON, 1995, 1997). La lecture et le traitement documentaire restent les outils essentiels de cognition. Savoir gérer la relation aux documents, connaître les langages techniques, se repérer et savoir-vivre les espaces documentaires sont des compétences indispensables pour la réussite de l'élève et de l'étudiant (LAHIRE, 1996) (COULON, 1995) (LABORDERIE, 1994) (ALAVA S., 2000 c)¹⁸³. Cette capacité à gérer la médiation du document était d'ailleurs un objet de débat déjà au 14 et 15 siècles. PETRARQUE dialoguant déjà virtuellement avec Saint AUGUSTIN donne déjà les conseils utiles à la gestion de cette relation essentielle aux documents. « *Chaque fois que tu rencontreras des passages qui te paraissent utiles, marque-les fermement afin de les sceller dans ta mémoire, car sinon ils risquent de s'envoler.* » PETRARQUE dit-il en inventant bien avant l'heure les techniques de prise de notes et l'art de surligner. Il s'agit déjà de dépasser la simple répétition et mémorisation, mais de créer entre le texte et le lecteur «une méditation» propice à l'interaction constructive de sens. Le document n'est plus simplement à lire mais à penser, interpréter et à annoter¹⁸⁴. Le livre perd sa qualité de simple réceptacle pour devenir l'espace d'action cognitive qui redonne aux

¹⁸³ ALAVA S., (2000c), Capacités d'auto-apprentissage et parcours mathématiques à l'Université, IN: *Université ouverte - enseignement supérieur et autoformation: 5e colloque européen sur l'autoformation GRAF*", 16, 17 et 18 décembre 1999 Barcelone, Espagne. À paraître 2000

¹⁸⁴ La technique de la « glose » qui consiste pour le scribe à commenter un texte ou à donner des références complémentaires est une opération cognitive essentielle dans le travail de l'apprenant copiste.

apprenants un rôle essentiel dans cette médiation. PETRARQUE rappelle toujours que la lecture est toujours dangereuse car le document ne se donne pas à lire, il exige de la part de l'élève une capacité de choix et donc de sélection des données les plus pertinentes. Le lecteur devient alors celui qui doit avoir la maîtrise de l'action.

Interaction, confrontation : on ne peut s'empêcher de rapprocher ces propos du 15^{ème} siècle avec les théories constructivistes (BRUNER, 1983)¹⁸⁵ qui font de la pratique documentaire une situation constructive de savoir. La relation aux textes est une relation d'interaction entre d'eux acteurs (l'auteur et le lecteur) mais cette relation est médiatisée par un support, c'est apprentissage « à distance et en différé » est un apprentissage par expérience médiatisé (BRUNER, J.S., OLSON, D.R., 1973)¹⁸⁶.

Sans reprendre ici l'ensemble des théories de la lecture, il faut noter que la médiation documentaire prend tout son sens dans ces approches pédagogiques et notamment dans la valorisation des pratiques de lectures en réseau (DEVANNE, 1996)¹⁸⁷.

FOUCAMBERT J. (1982)¹⁸⁸, CHARTIER A.M., HEBRARD J., 1989¹⁸⁹ (), FIJALKOW J.(1992)¹⁹⁰ ont montré comment l'histoire des théorisations de l'apprentissage de la lecture se structure autour de deux approches :

- ➔ Du signe au sens : apprentissage des signes, des mots et recherche du sens dans une oralisation des mots. Cette

¹⁸⁵ BRUNER, J (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

¹⁸⁶ BRUNER, J.S., OLSON, D.R., *Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée*, PROSPECTIVES, VOL 5, N°1, 1973

¹⁸⁷ DEVANNE, P., *La lecture en réseaux*, Paris : HACHETTE, 1996

¹⁸⁸ FOUCAMBERT, J (1982) *Lire, c'est vraiment simple*. Paris : OCDL.

¹⁸⁹ CHARTIER, A.M. et HEBRARD, J. et al., (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI. (Etudes et recherches).

¹⁹⁰ FIJALKOW, E.(1992) Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 98, p. 41-56

conception place l'activité cognitive du chercheur après l'activité de reconstruction du discours de l'auteur.

- ➡ Du sens aux signes : utilisation du texte comme objet d'interaction. Le lecteur recherche dans une relation globale au texte à construire le sens. Les signes (texte et paratexte) l'aident à faire ses choix. Cette conception place l'activité cognitive au centre de l'interaction, le lecteur doit alors construire et négocier un sens dans la médiation avec le document.

Notons que dans les deux cas, la matérialité du document est questionnée par le lecteur. Dans un premier cas, c'est la « mise en mots » qui est la porte d'entrée privilégiée pour recueillir le sens. Dans le second cas, ce sont la « mise en texte » et la « mise en livre » qui déterminent l'essentiel de l'interaction. La médiation documentaire ne saurait donc privilégier telle ou telle approche, mais c'est bien l'ensemble des composantes du document comme le définit CHARTIER R.(1993)¹⁹¹ qui intervient dans cette médiation.

Alberto MANGUEL¹⁹² rappelle d'ailleurs à ce propos la glose d'un copiste anonyme du XIII^{ème} siècle «on doit prendre l'habitude, lorsqu'on lit des livres, de porter plus d'attention au sens qu'aux mots, de se concentrer sur les fruits plutôt que sur le feuillage ». L'histoire de la lecture, comme elle est aujourd'hui énoncée par la sociologie et l'histoire (NYSSSEN, 1993)¹⁹³ (LABARRE, 1970)¹⁹⁴ (CHARTIER, 1995)¹⁹⁵, montre en fait que le regard que l'on porte sur le document et le lecteur est toujours pris dans des paradigmes opposés qui structurent aussi l'approche de la médiation documentaire dans les pratiques pédagogiques quotidiennes :

¹⁹¹ CHARTIER, R., *Du livre à la lecture*, PAYOT, 1993.

¹⁹² MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris : Actes Sud.

¹⁹³ NYSSSEN, H., *Du texte au livre : les avatars du sens*, NATHAN 1993

¹⁹⁴ LABARRE, A., *Histoire du livre*, PUF, 1970

¹⁹⁵ CHARTIER, R., dir.(1995) *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Rencontres nationales de la lecture et de l'écriture, 29-30 janvier 1994*. Paris : Imec éditions ; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Lecture publique, lecture silencieuse.
- Lecture expliquée, lecture confrontée.
- Lecture des mots, lecture des sens.
- Lecture référence, lecture plurielle.

5-3 Médias et matérialité du savoir.

Dernier axe de réflexion et en même temps fondement de l'activité d'enseignement et d'apprentissage, la question de la matérialité des savoirs reste une question essentielle de notre réflexion. Cette question pourtant est irrémédiablement liée à la domination de l'écrit et donc à la graphosphère. En effet, le savoir pour exister a besoin d'être construit et déclaré par un auteur. Dans les périodes antiques, cette déclaration orale et publique est l'acte essentiel de constitution du savoir. Le savoir est donc, dès sa naissance, matérialisé. LUTHER affiche devant la porte de son église ses 95 thèses, SOCRATE proclame ses enseignements en public, PLIN le jeune fait des lectures publiques pour communiquer son œuvre, le savoir mis en texte est alors communiqué dans une proximité qui le structure et lui donne sa matérialité. C'est la domination de l'imprimerie qui curieusement entraîne la constitution autonome des savoirs. En effet, grâce à la technique d'impression et à la réduction des coûts de publication, les ouvrages vont se diffuser progressivement en Europe et les lecteurs éventuels sont de plus en plus hors du contexte des auteurs. Le texte doit donc progressivement se structurer pour porter avec lui le contexte d'interprétation et de lecture. Le contexte de l'oralité est souvent hors du texte. A partir de l'imprimerie, il est dans le texte (LEVY, 1997)¹⁹⁶. L'auteur est alors invité à construire un message capable de se passer de contexte d'émission et qui donc soit autonome dans sa

¹⁹⁶ LEVY, P.(1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.

construction. La rationalisation des savoirs va donc de pair avec la diffusion des savoirs et leur matérialisation nouvelle dans un document qui vise l'universalité des savoirs et des clés d'interprétation. Les ouvrages font progressivement se constituer comme des outils clos et les savoirs comme clos dans une rationalité autosuffisante. Les disciplines se constituent alors progressivement comme dématérialisées. Les savoirs et les documents se clôturent dans une totalité qui semble exclure le lecteur comme agent de construction du sens.

5-3 Médias et médiations.

La didactique (CHEVALLARD, JOSHUA, 1991)¹⁹⁷ d'ailleurs propose de modéliser la dynamique d'enseignement par la relation triangulaire d'un enseignant, d'une apprenant et d'un savoir. Le savoir savant subit pourtant des transformations (transposition didactique (CHEVALLARD, JOSHUA, 1991) mais ces différentes phases qui conduisent du savoir savant au savoir enseigné ne semblent pas prendre en compte la médiatisation des savoirs indissociables de sa diffusion. Si la didactique prend en compte le document, c'est pour parler des procédures de «textualisation» des savoirs (GROSBOIS, RICCO, SIROTA, 1993)¹⁹⁸. La transposition didactique peut alors se diviser en deux opérations : une sélection des objets de savoirs et une textualisation de ceux-ci. Cette textualisation est alors perçue comme modificatrice des savoirs par intervention des choix pédagogiques des auteurs. C'est le manuel scolaire qui est souvent la cible de cette analyse. Document particulier, il permet aux didacticiens de préciser les effets d'une textualisation dans la

¹⁹⁷ CHEVALLARD, Y. et JOHSUA, M.A. (1991) La transposition, du savoir savant au savoir enseigné. Suivi de, Un exemple de la transposition didactique. La Pensée sauvage.

¹⁹⁸ GROBOIS, M., RICCO, G., SIROTA, R., Du savoir savant au savoir enseigné, IN: FABDEN, *Du chercheur à l'élève: quels documents? Quelles médiations?*, Paris: FABDEN, 1993

modification des objets de savoirs. *« Les connaissances sont effectivement actualisées dans les manuels, mais leur décontextualisation tant théorique qu'expérimentale produit un savoir fini par lequel le doute scientifique est évacué. »* GROSBOIS, RICCO, SIROTA, 1992¹⁹⁹. Cette textualisation (mise en texte et mise en image) est alors critiquable car elle rompt la qualité du contact direct possible de l'élève aux savoirs(ici expérimental). Cette critique des supports de communication est encore plus forte chez (MARTINAND, 1984)²⁰⁰ car il dénonce l'incapacité de l'information (scientifique) à déclencher chez l'élève de vrais questionnements. La documentation a alors pour tâche d'informer mais cette «vulgarisation» scientifique est alors souvent détournement et falsification. MARTINAND reconnaît alors aux documents scientifiques des spécificités suivantes : raccrocher à des connaissances familières, suggérer sans démontrer, visualiser, dramatiser. Ces propositions complètent alors le concept de textualisation par la notion de mise en scène des savoirs. Les didacticiens pourtant ne passent pas le cap et rejettent implicitement la notion de médiation des documents dans la construction des savoirs. En effet, il y a un antagonisme entre l'action concrète sur les objets et l'information (la deuxième par son exhaustivité nuit à la qualité de la première) et en aucun cas le document ne permet la démarche de construction de savoirs. *« Si le savoir scientifique doit être construit par l'élève, lui présenter une connaissance trop bien structurée (sous la forme documentaire) ne facilite pas l'activité d'appropriation et de structuration. »*

¹⁹⁹ GROSBOIS, M., RICCO, G. et SIROTA, R.(1992) *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris : ADAPT.

²⁰⁰ MARTINAND, J.L.(1984). L'utilisation de la documentation dans l'enseignement scientifique. In : Giordan, A. et Martinand, J.L. *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*. Nice : Z'ditions. MARTINAND, J.L., L'utilisation de la documentation dans l'enseignement scientifique, IN: GIORDAN, MARTINAND, *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*, NICE: Z''ditions, 1984.

MARTINAND, J.L., 1984. Cette réticence des sciences expérimentales fait aussi écho à la réticence des sciences humaines. En effet, malgré les apparences, le document scolaire est analysé de façon aussi critique par les didacticiens d'histoire (par exemple). Certes, comme le rappelait l'inspecteur général TROUX²⁰¹, «sans documents, l'histoire ne peut s'enseigner au moins d'une manière féconde » Il parle alors du document historique comme le biologiste parle de paillasse ou d'expérimentations. Le document précise MARGAIRAZ, 1989²⁰² est le document historique «source du savoir » à partir duquel le savoir savant s'élabore. Il n'est alors pas question de parler des documents de vulgarisation ou des manuels scolaires. Il existe un affrontement vif entre une logique scientifique et une logique médiatique qui rendent très souvent le document inapte à son utilisation comme outil d'apprentissage, sans médiation pédagogique ou humaine (TRIQUET, 93)²⁰³. Ce conflit se trouve présent dès la création de l'ouvrage car il est structuré par le débat entre l'auteur et l'éditeur. Le scientifique pris par des enjeux de crédibilité scientifique et de reconnaissance par ses pairs (TRIQUET, 1994)²⁰⁴ favorise l'écriture d'un texte hermétique et prudent. Par contre, l'éditeur, le graphiste (pour une exposition), le responsable de publication pris dans une logique de diffusion et d'accès du plus grand nombre vont pousser la mise en forme vers une simplification et une certitude qui s'éloignent de la rigueur scientifique. Cette problématique de la constitution du document est appréhendée alors,

²⁰¹ Citation issue de l'article de MARGAIRAZ, 1989.

²⁰² MARGAIRAZ, D.(1989). Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. In : INRP : *Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, géographie, sciences économiques et sociales*. Paris : INRP

²⁰³ TRIQUET, E. .(1993)., Analyse de la génèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique, Thèse de doctorat, Université Claude Bernard-Lyon, 1993.

²⁰⁴ TRIQUET, E., L'exposition de science: Objet d'affrontement de logiques scientifiques et de logiques médiatiques, Actes des Journées de l'information et de l'éducation scientifiques, N° XVI, 1994.

soit comme une rupture inévitable (ROQUEPLO, 1974)²⁰⁵, soit comme résultant d'une logique sociale (JACOBI, 1984)²⁰⁶, soit enfin comme dialectiquement enracinée dans la démarche didactique. Créer des savoirs comme transposer ceux-ci nécessitent alors de réaliser parallèlement une «transposition médiatique» de ces mêmes savoirs (TRIQUET, 1993)²⁰⁷.

L'analyse de la structure du document scientifique devient alors un objet d'étude pour la didactique et pour la sociologie des sciences. L'écrit, l'oralité, les médias, le numérique peuvent être analysé comme des sources de transmission des connaissances, des valeurs et de la culture mais aussi comme des espaces d'interaction sociale où les savoirs savants se structurent dans un entrelacs de textes et de connaissances (DEBRAY, 1992)²⁰⁸ (EISENSTEIN, 1991)²⁰⁹.

L'interaction entre transposition médiatique et reconnaissance scientifique donne naissance à l'émergence d'une sociologie de la science qui centre ses recherches (LATOUR, 1993)²¹⁰ sur les jeux d'influence, de communication et de réseaux qui permettent la constitution des savoirs savants. Les connaissances socialement reconnues sont donc le résultat d'une médiation sociale et d'une médiatisation réussie. Un champ de recherches médiatiques et didactiques peut donc s'ouvrir sans pour autant que les didactiques reconnaissent aux documents une puissance médiatrice pédagogique. La recherche peut s'appuyer sur une médiatique (MARTINAND,

²⁰⁵ ROQUEPLO, P. (1974). Le partage du savoir, science, culture, vulgarisation. Paris : Le Seuil.

²⁰⁶ JACOBI, D.(1984) *Recherches sociolinguistiques et interdiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques. Thèse d'Etat : Université de Franche Comté.*

²⁰⁷ Op.cit.

²⁰⁸ DEBRAY Régis, Manifestes médiologiques, Paris : Ed. De la découverte, 1992

²⁰⁹ EISENSTEIN Elisabeth, La révolution de l'imprimé dans l'europe des premiers temps modernes, Paris : Ed de la découverte, 1991.

²¹⁰ LATOUR, B.(1993).Petite leçon de sociologie des sciences. Paris : Le Seuil.

1992)²¹¹ naissante et rester réticente à la valorisation de la médiation documentaire comme situation d'apprentissage.

Il est à noter que l'émergence d'une réelle préoccupation des didactiques à l'introduction des médias dans l'enseignement est récente et se trouve très souvent réduite à l'analyse des effets des technologies de l'information et de la communication. Cette vision se développe fortement à travers l'étude de l'introduction des technologies appliquées à l'éducation et notamment l'utilisation des moyens audiovisuels et de la télévision. Jusqu'à une période récente, les approches étaient plutôt négatives. HUISKEN, 1972²¹² dénonce une dérive technologique de la didactique, SEATTLER, 1968²¹³ critique la valeur didactique de ces outils et manuels qui semblent envahir la classe et dénonce une confiance trop grande des enseignants sur ces supports. D'autres comme (DALE, 1954)²¹⁴ et BROWN, 1972²¹⁵ vont défendre l'utilité didactique des médias audiovisuels. Pour eux, les matériels audiovisuels ne sont pas une aide de second ordre comme le dénonce PIAGET mais ils favorisent en complémentarité avec d'autres situations l'émergence de pratiques réelles d'apprentissages. En France, DIEUZEIDE, 1965²¹⁶, G. JACQUINOT, 1977²¹⁷ vont centrer leurs recherches sur les qualités et les dérives de l'introduction de la télévision et des moyens audiovisuels comme outils d'enseignement et d'apprentissage.

²¹¹ MARTINAND, J. L (1992). Enjeux et ressources de l'éducation scientifique : introduction au thème. *XIVèmes Actes des journées sur l'information et l'éducation scientifiques*, p.

²¹² HUISKEN, F, cité dans l'ouvrage de DE CORTE, E., *Les fondements de l'action didactique*, DE BOECK, 1990.

²¹³ SEATTLER, P., *A history of instructional technology*, 1968.

²¹⁴ DALE, E., *Audiovisual methods in teaching*, 1954

²¹⁵ BROWN, J.W., LEWIS, R.B., *AV instruction technology, media and methods*, 1972.

²¹⁶ DIEUZEIDE, H., *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, PARIS:PUF, 1965.

²¹⁷ JACQUINOT, G., *Image et pédagogie*, PARIS: PUF, 1977.

PIAGET pourtant lui-même semblait méfiant face aux médias (audiovisuel), les considérant au mieux comme des adjuvants de l'activité. Seule la relation sujet/objet était pour lui essentielle. En fait, il faut attendre les travaux des psychocognitivistes et du courant socioconstructiviste à la fois pour que soient affirmées l'importance de la médiation et l'utilité du document comme leviers de construction de savoir.

Il faut attendre BRUNER et OLSON (1973)²¹⁸ pour que les systèmes symboliques soient intégrés dans des situations facilitant la construction de savoir. Ces situations dites «médiatisées» s'appuient alors sur une relation aux documents qui favorise la construction de connaissance. Cette relation met alors en interaction deux niveaux : Un élément sous-jacent et profond qui est la «connaissance» dont l'acquisition doit être favorisée grâce à la mise en évidence des éléments de surface qui sont les différents codes symboliques (données) puis les informations et qui nécessite pour leurs acquisitions des apprentissages particuliers (P. BERNHARD, 1986)²¹⁹.

La connaissance n'est plus déformée, détournée comme dans l'analyse des didacticiens, le document n'est pas antagoniste avec l'action réelle, il offre simplement une médiation différente (vicariante) vers la connaissance. Le savoir est alors construit par l'apprenant à travers la médiation des livres. Cette médiation donne aux documents un statut différent de celui de simple outil de visualisation et de mise en scène des savoirs. Le document est alors à la fois un support de raisonnement car il offre une mise en ordre du réel et une structure symbolique et matérielle qui favorise le raisonnement disciplinaire et un support de critique. Il ouvre donc la voie à la confrontation des connaissances, à la critique des propos de

²¹⁸Op. cit.

²¹⁹ BERNHARD, P., *La bibliothèque/médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au QUEBEC*, PH. D., Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 1986.

l'auteur, au conflit socio-cognitif (MARGAIRAZ, 1989)²²⁰ (GIORDAN, 1987)²²¹.

Pour utiliser le document comme levier d'apprentissage, il est nécessaire de posséder des compétences informationnelles (HASSENFORDER, 1976)²²² (BERNHARD, 1996)²²³ (MONTHUS, 1994)²²⁴ (ALAVA S. 1998). Ces compétences se construisent progressivement chez le sujet (KULHTAU, 1994)²²⁵ et déterminent ainsi sa capacité à utiliser la médiation du document de façon optimale. Cette utilisation optimale des informations est d'ailleurs un levier d'apprentissage pour le professionnel, qu'ils soient en formation ou en activité (ALAVA S., 1992)²²⁶ (ALAVA S., 1993 a)²²⁷. « Lire pour apprendre » est aussi signe de professionnalisation des individus (ALAVA S., 1997 a)²²⁸. Cette composante auto formatrice de l'approche documentaire est aujourd'hui en profond débat avec

²²⁰ MARGAIRAZ, D., Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, IN: INRP, *Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales*, 1989.

²²¹ GIORDAN, A., DE VECCHI G., Les origines du savoir, NEUCHATEL: Delachaux, 1987.

²²² HASSENFORDER, Jean, LEFORT, Geneviève, Pédagogie et documentation : orientations de recherche, *Education et développement*, N° 107, 1976.

²²³ BERNHARD, P. «Des habiletés d'information à la maîtrise de l'information», IN: *Comment informatiser l'école?* Collection de l'ingénierie éducative. Centre National de Documentation Pédagogique et Les Publications du Québec. Paris/Sainte-Foy.1996

²²⁴ MONTHUS, M., *Pratique documentaire et prise de notes*, TOULOUSE : CRDP, 1994.

²²⁵ KULHTAU, C.C.(1994) *Teaching the library research process*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.

²²⁶ ALAVA S., (1992) " Je lirai plus tard si ce n'est pas trop tard. " *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25 , p. 87-100.

²²⁷ ALAVA S., (1993a), Information et professionnalisation : Contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d' I.U.F.M .- *Perspectives Documentaires en Education* , N° 28 , 1993.

²²⁸ ALAVA S., (1997a), Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. In : *Documentation et formation. Spirale*, n° 19, p. 89-100.

l'approche plus didactique qui intègre les supports et les lieux documentaires dans une logique d'enseignement (ALAVA, 1994 b)²²⁹.

5-4 Documentation et Innovation pédagogique.

Dès son origine, l'approche documentaire est une approche alternative ou complémentaire à l'enseignement ex cathedra. Dès la fin du 19^{ème} siècle, DEWEY propose des actions alternatives à l'éducation scolaire magistrale. Face à cette domination de la classe, les résistances sont de plus en plus nombreuses depuis les années 50. L'éducation permanente, la formation continue, l'autoformation ouvrent peu à peu des espaces alternatifs à l'hégémonie scolaire (DUMAZEDIER, 1973)²³⁰ (TREMBLAY, 1986)²³¹. La forme inaltérée de l'école est alors perçue comme un modèle dépassé et inadapté aux réalités des besoins éducatifs d'aujourd'hui (PORTELLI, 1996)²³². Au sein de l'école, des formes nouvelles de pratiques scolaires s'intensifient dans les années 70-90 afin de tenter de sortir de la normalisation de la " forme scolaire " ²³³ et des espaces préétablis de médiation des savoirs. " **Faire classe, sans faire cours** " ²³⁴, voilà le nouveau défi des pédagogues, comme pour tenter de dissocier l'espace scolaire, de sa forme dominante de scolarisation. La création du SDI et des CDI ensuite est aussi un

²²⁹ ALAVA S., (1994b) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, p. 66-70.

²³⁰ DUMAZEDIER J. , GISORS de H., "Education et autoformation par le livre", *Education permanente*, N° 20, Septembre - Octobre 1973.

²³¹ TREMBLAY, N., *Apprentissage en situation d'autodidaxie*, QUEBEC : Presses de l'Université de MONTREAL, 1986

²³² PORTELLI, Patricia, Editorial, Médiations éducatives et aides à l'autoformation, *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, Vol ; 29, N°1-2, 1996.

²³³ Vincent, G ; (dir.), 1994.

²³⁴ Titre du numéro spécial des Cahiers pédagogiques sur le travail autonome.

élément de cette lutte contre la forme scolaire et la domination disciplinaire. A leur manière, les documentalistes tentent de rompre la collaboration implicite entre l'espace bibliothèque avec des conceptions transmissives des connaissances..

Le centre documentaire se propose donc de contribuer à une innovation scolaire qui vise la participation plus autonome de l'élève à la construction de son savoir. Remplacer le maître ou faire évoluer les pratiques professorales est l'axe central de l'action documentaire (VUILLAUME, M., DANJOY, V., 1972)²³⁵.

A côté de cette perspective, de nombreux pédagogues réhabilitent une autre façon d'enseigner et de concevoir le travail de médiation. Les expériences des " LIBRARY COLLEGES " aux Etats Unis, les actions des promoteurs du travail autonome recentrent progressivement le regard de l'école sur le processus d'apprentissage et sur le métier d'élève et ouvrent la voie à l'approche documentaire des apprentissages.

Dans cette perspective les méthodologies documentaires (CHEVALIER, 1993)²³⁶ (DI LORENZO, 1991)²³⁷ sont alors décrites comme des compétences outils mises en action par le sujet durant l'activité documentaire. Ces compétences méthodologiques sont alors à mettre en relation avec les autres approches méthodologiques que l'on regroupe sous la dénomination «savoir apprendre » (TROCME FABRE, 1987)²³⁸ (BERBAUM, 1992)²³⁹ (LESELBAUM, 1993)²⁴⁰. Dans cette perspective, l'approche documentaire est un des éléments d'un

²³⁵ VUILLAUME, Marcelle, DANJOY Véronique, Pédagogie documentaire : éléments d'une problématique, *Education et développement*, N°75, février 1972.

²³⁶ CHEVALIER, B. *Méthodes pour apprendre*, PARIS : Nathan, 1993

²³⁷ DI LORENZO, G., *Question de savoir*, PARIS :ESF, 1991

²³⁸ TROCME-FABRE Hélène. *Le "savoir apprendre"*. Lyon : voies-livres, 1992.

TROCME-FABRE, H., *J'apprends donc je suis*, PARIS: Editions de l'organisation, 1987.

²³⁹ BERBAUM, J. (1992) 3ème éd. *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.

²⁴⁰ LESELBAUM, N., *Travail autonome et travail personnel de l'élève. Etude de leur diffusion dans le système éducatif*, PARIS: INRP, 1993.

métier d'élève (LA BORDERIE, 1994)²⁴¹ ou d'un métier d'étudiant (COULON, 1997)²⁴² en émergence. La question qui reste en suspens dans ces approches est bien celle de la transversalité de ces compétences et donc de son transfert d'une situation à l'autre. Le rôle des espaces documentaires, des médiateurs (documentalistes, bibliothécaires, tuteurs) est alors essentiel (ALAVA S.1997 b)²⁴³, . La prise en compte de ces « manières de faire » propre à l'apprentissage médiatisée nécessite de construire aussi les médiations permettant à chacun de maîtriser un « artisanat » des études médiatisés (ALAVA S., 1999 b)²⁴⁴.

La centration récente de théories de l'apprentissage sur ces compétences cognitives transversales s'accompagne d'une redéfinition des spécificités didactiques disciplinaires. La pédagogie documentaire participe à ces actions en orientant ses travaux sur les interactions croissantes entre didactique de discipline et approche documentaire. Ces actions souvent très fécondes sur le terrain sont aussi motivées par plusieurs éléments institutionnels qui contribuent à réduire les barrières disciplinaires.

L'introduction des modules puis des options au lycée, la sensibilisation de sciences exactes à la nécessaire formation des élèves au traitement de l'information scientifique et technique, la sensibilisation de chaque discipline sur une nécessaire formation de l'élève à l'utilisation des manuels, toutes ces actions ont permis à la pratique documentaire de s'orienter fortement durant les dernières années sur une approche plus multididactique que méthodologique

²⁴¹ LABORDERIE, R., *Le métier d'élève*, Paris: Hachette éducation, 1994

²⁴² COULON, A., *le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris: PUF, 1997

²⁴³ ALAVA, S., (1997b), *Les étudiants inscrits au service d'enseignement à distance .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1997*

²⁴⁴ ALAVA S., (1999b), *Médiation (s) et métier d'étudiant*, Bulletin des Bibliothèques de France , N°1, 1999.

(CLERC, F., 1995)²⁴⁵. Cette orientation a pourtant du mal à prendre appui sur des approches théoriques dans les différences didactiques. L'arrivée des technologies de l'information et de la communication relance pourtant ce questionnement en démontrant à la fois la nécessaire transversalité des compétences du navigant numérique (ALAVA, 1996 a)²⁴⁶ et l'évolution des centres de documentation dans la mise en réseau des espaces de documentation (CHAPELAIN, 1996)²⁴⁷. L'école doit répondre alors à une mutation de la forme scolaire et celle-ci a une influence sur les savoirs disciplinaires (BEAUFILS, 1992)²⁴⁸ (POIRIER, 1993)²⁴⁹. Ces évolutions en reposant la question de l'apprentissage médiatisé relancent la réflexion sur une modification de l'écologie cognitive de l'établissement scolaire (ALAVA, 1994 b)²⁵⁰.

La médiation documentaire se trouve aujourd'hui devant un nouveau chantier. L'émergence des technologies numériques au sein des établissements scolaires s'accompagne d'une valorisation de la notion d'information comme médium utile aux savoirs. Cette revalorisation est importante car l'école a depuis longtemps été fort réticente à l'arrivée de l'information dans le champ didactique. Les évolutions économiques de ce qu'on a aujourd'hui l'habitude d'appeler la société de l'information contribuent à la prise de conscience d'un droit à l'information et de la nécessité de développer chez chaque élève une

²⁴⁵ CLERC, F., Pour construire l'abstraction, *Cahiers pédagogiques*, N° 332,333, 1995

²⁴⁶ ALAVA S., (1996a) Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. *Documentaliste - Sciences de l'information*, mai - juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.

²⁴⁷ CHAPELAIN, B., *Les vidéothèques d'établissement*, PARIS:INRP, 1996.

²⁴⁸ BEAUFILS, D., *l'ordinateur outil d'investigation scientifique au lycée: implication didactiques et pédagogiques*, IN: *Actes des cinquièmes journées informatique et pédagogie des sciences physiques*, PARIS: INRP/UDP, 1992

²⁴⁹ POIRIER, B., *texte filmique et apprentissage de l'histoire*, PARIS: INRP, 1993.

²⁵⁰ ALAVA S., (1994b) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, p. 66-70.

«culture de l'information » (UNESCO, 1993)²⁵¹ (BERNHARD, 1995)²⁵² (SERIEYX, 1993)²⁵³ indispensable à la participation citoyenne de chacun. Face à ce défi, l'arrivée des technologies de l'information et de la communication, le développement des réseaux offrent à la médiation documentaire un nouveau champ de légitimité. En effet, de nombreuses disciplines s'interrogent alors sur les spécificités disciplinaires d'une approche des « autoroutes de l'information ». L'approche des savoirs disciplinaires et l'adaptation des enseignements à ces nouveaux supports conduisent les enseignants à se questionner sur la médiatisation des savoirs (AGOSTINELLI, 1992)²⁵⁴ (MULLER, P., 1994)²⁵⁵ et sur l'évolution des procédures d'apprentissage initiées par ces nouvelles techniques (JACQUINOT, 1993 a, b)²⁵⁶ (LINARD, 1996)²⁵⁷. L'ensemble de ces innovations mais aussi de ces résistances questionnent l'école sur sa capacité à inventer d'autres structures plus souples et à faire évoluer les modalités d'enseignement (PIRSON, 1992)²⁵⁸ (GLIKMAN, BARON,

²⁵¹ UNESCO, MESR, *Former et apprendre à s'informer: pour une culture de l'information*, PARIS: ADBS, 1993

²⁵² BERNHARD, P. (traductrice), *Association for teacher-librarianship in Canada, Charte des droits de l'élève à l'ère de l'information*, VANCOUVER: ATLC, 1995.

²⁵³ SERIEYX, H., *Formation à l'usage de l'information, rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé SERIEYX*, IN: *Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information*, ADBS, 1993

²⁵⁴ AGOSTINELLI, S., *Les apprentissages en physique: rôle et place de l'analyse didactique dans la conception d'environnements informatiques interactifs*, IN/ INRP, *Informatique et pédagogie des sciences physiques*, 1992

²⁵⁵ MULLER, P., *Approche informatique de la grammaire textuelle*, IN: Deuxième Biennale de l'Education et de la Formation, 1994.

²⁵⁶ JACQUINOT, G.,(a) *Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux*, *Mediascope*, N°5, 1993.

JACQUINOT, G.,(b) *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance.*, *Revue Française de pédagogie*, N°102, 1993

²⁵⁷ LINARD, M., *Des machines et des hommes: apprendre avec les nouvelles technologies*, PARIS: L'harmattan, 1996, réédition.

²⁵⁸ PIRSON, R., *Education et nouvelles technologies: pour un outil européen de communication*, *TIS*, N°1, 1992

1991)²⁵⁹. Le centre de documentation et d'information, la bibliothèque universitaire, le centre de ressources sont des espaces qui offrent alors des espaces d'autoformation et d'information. La médiation documentaire se trouve alors au centre des propositions pédagogiques ministérielles mais sans qu'une réelle prise en compte de la fonction documentaire soit obtenue.

A travers l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement, c'est l'ensemble du processus d'enseignement / apprentissage qui est à questionner (ALAVA S., 2000 d)²⁶⁰. Les développements des réflexions sur l'adaptation pédagogique de ces outils ont conduit les concepteurs à renforcer les aspects didactiques des hyperdocuments et petit à petit, à s'appuyer plus fortement sur les processus d'enseignement plutôt que sur des pratiques auto formatrices d'apprentissages (LINARD et BELISLE, 1995.)²⁶¹. L'erreur qui est ainsi reproduite est celle qui considère depuis des décennies l'information comme un produit didactisable et adaptable que l'on peut transmettre. Tout outillage technologique, toute base de données sont avant tout du BRUit que l'apprenant va progressivement structurer en relation avec ses représentations, ses motivations, ses habitudes techniques et sociales pour lui conférer le statut d'information. Les technologies nouvelles, si elles ne se préoccupent que du dispositif technique de diffusion vont commettre la même erreur que les autres technologies de l'information appliquées à l'enseignement. Les travaux menés depuis

²⁵⁹ GLIKMAN, V., BARON, G.L., Médias, multi-médias, technologies et formation à distance: perspectives bibliographiques, *Perspectives documentaires en éducation*, N°24, 1991.

²⁶⁰ ALAVA S., (2000 d), Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants , IN: ALAVA S. (sous la direction de) , *Cyberspace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, BRUXelles : De BOECK, à paraître.

²⁶¹ LINARD, C., BELISLE., Nouvelles compétences des acteurs de la formation avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, Rapport du projet COMP'ACT. Programme CNRS « Education et formation en Europe . », LYON : CNRS - IRPEACS, 1996

quelques années dans le cadre d'une approche documentaire de l'acte d'apprendre, nous conduisent à recentrer l'approche des dispositifs médiatisés sur la dialectique « *S'informer / Apprendre* ». Le travail que nous devons conduire est de participer à la clarification d'une mathématique de l'apprentissage médiatisé²⁶² (ALAVA S.,1999 e)²⁶³ (ALAVA S., 1999 f)²⁶⁴

L'apprenant face à la navigation numérique doit agir de façon contextualisée afin de maîtriser son parcours dans l'hypermédia. Il doit maîtriser les trois facettes de la médiation documentaire afin de pouvoir construire des savoirs à l'aide d'un document.

Le problème essentiel aujourd'hui quand on parle de l'évolution de l'apprentissage médiatisé et de l'approche en terme de médiation documentaire est de mesurer la capacité d'évolution de l'école face à ces nouvelles pratiques. L'école comme l'établissement scolaire sont des modes d'organisation issus progressivement de l'ère de l'imprimerie et de la volonté de massification des enseignements. L'autoformation, la formation permanente ouvrent chaque jour de nouveaux chantiers. Au sein de l'école, de nouvelles formes de médiation s'expérimentent comme alternative à l'hégémonie disciplinaire. Les dispositifs de formation médiatisée et le cyberspace font évoluer la forme scolaire et les espaces de

²⁶² Terme utilisé dans les recherches canadiennes sur les technologies nouvelles et déjà explicité ci dessus.

²⁶³ ALAVA S., (1999e), Approche contextualisée des pratiques formatives médiatisées, IN : ALAVA S.(sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, à paraître.1999

²⁶⁴ ALAVA S., (1999f), « Heureux qui communique » : De l'interactivité à la rencontre autoformatrice., IN : ALAVA S.(sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, à paraître.1999

ALAVA S., (1999g), Façons de lire , façons de faire : métier et médiation documentaire, perspectives documentaires en éducation, accord pour publication, 1999.

ALAVA S., CLANET J., (2000a), *Le tutorat méthodologique à l'Université : Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales.*, Revue Canadienne Pour l'étude de l'Education des Adultes, à paraître, 2000.

médiation des savoirs ; ils questionnent l'écologie cognitive de l'établissement et conduisent à repenser les nouvelles compétences technologiques, informationnelles et cognitives mobilisées dans l'apprentissage (ALAVA S., 1998 d)²⁶⁵. La médiation documentaire, comme nous avons essayé de le montrer durant cette note, prouve sa spécificité à travers les approches historiques, pédagogiques, théoriques et épistémologiques. L'évolution du nombre et de la qualité des sources d'informations, l'arrivée de technologies facilitant l'interaction des acteurs de façon synchrone ou diachronique à distance, la construction progressive d'espaces différenciés de médiation des savoirs doivent favoriser une diversification des modalités de l'apprendre. La médiation documentaire peut contribuer à ces évolutions.

VI - Approches médiatiques des technologies éducatives.

L'introduction des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques enseignantes ou dans les pratiques d'apprentissages a dès l'origine été placée sous le signe double de la mythologie et de l'espérance. Ces technologies en faisant disparaître l'unité géographique entre le formateur et l'apprenant, ont mis aussi en avant l'individualisation et l'autonomie du formé. La rupture de la synchronie entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage, l'arrivée d'un stock informationnel non déterminée par l'enseignant, l'autonomie de l'élève durant ces séances, l'ensemble de ces caractéristiques permettaient de croire à l'immédiateté d'une innovation que beaucoup de chercheurs ont malheureusement attendus en vain. Les approches pédagogiques ont d'ailleurs très tôt posés le problème de l'influence des technologies sur l'acte

²⁶⁵ ALAVA S., (1998 d), Je pense donc je lie, ARGOS, N° 22, Hors série
« [http:// WWW.SOURIS.ECOLE.DOC](http://WWW.SOURIS.ECOLE.DOC), 1998.

d'enseigner. PIAGET rejettent les moyens audio-visuels comme déterminant de l'action apprentissage. Il indique que pour lui ce ne sont que des adjuvants d'une démarche qui met interaction principalement l'enfant et son action cognitive. FREINET ne pouvez avoir qu'une opinion plus contrasté, sa pédagogie se centrant bien souvent sur la pratique autonome de l'élève fasse à un outil technique. Très tôt il va s'intéresser à ces nouveaux outils et met au point ce qu'il appelle « les machines à enseigner ». Les innovations futures vont toujours tenter de travailler cette opposition dialectique entre l'enseignant et la machine. Concevoir l'acte d'enseigner ou d'apprendre comme une situation instrumentée (RABARDEL, 1985) n'est pas une préoccupation scientifique dominante. L'action d'apprendre et surtout l'action d'enseigner semble bien souvent être appréhendé comme une activité d'interaction didactique où les outils sont peu influents. Nous avons vu cette tendance dans l'approche de l'acte documentaire²⁶⁶. Il nous faut constater que l'influence des technologies sur les industries de la connaissance est d'abord une approche des sciences de l'information et de la communication (MOEGLIN, 1993). Notre discipline qui a largement contribué à accompagner les innovations pédagogiques utilisant ces outils n'a que peu investi le champ scientifique de l'étude de ces nouvelles pratiques. L'utilisation même de l'expression « technologies éducatives » comme celle plus anciennes de « méthodes modernes d'éducation » n'a pas eu le succès que l'on peut reconnaître aux approches dites des technologies de l'information et de la communication. Notre société aborde donc l'influence de ces techniques d'abord par un angle communicationnel ou informationnel. Les TICE ont principalement une influence dans l'augmentation du flux informationnel et dans son autonomisation de l'action du maître. Les technologies numériques agissent aussi sur la médiatisation de nouvelles formes de communication ou d'interaction

²⁶⁶ Notons d'ailleurs l'étymologie du mot document : qui sert à enseigner.

(virtuelles ou à distance) qui vont avoir une influence sur la dynamique d'enseignement et d'apprentissage. Cette absence d'investissement conséquent des sciences de l'éducation dans ce champ de pratiques est aussi le résultat d'une approche très factuelles ou pratiques de ces faits ou bien souvent l'innovation prend le pas sur la recherche. Le rôle des politiques éducatives dans ce domaine n'est pas à négliger et les 20 dernières années sont marqués par la régularité des actions, plans, programmes visant à introduire ces technologies dans les pratiques pédagogiques.

Pris entre innovation et approche info-communicationnelle des situations, les recherches sur les technologies et les outils pédagogiques peuvent t-elle avoir une place dans le champ des sciences de l'éducation ?

6-1 Vers un modèle d'approche des dispositifs médiatisés.

Faire le point sur l'ensemble des recherches qui ont depuis plus de vingt ans²⁶⁷ jalonné le regard que la recherche porte aux technologies nouvelles, c'est constater très vite l'absence d'un investissement sérieux des Sciences de l'Education dans ce domaine. La dernière enquête d'Alain JEANNEL ne totalise, depuis 1986, que 12 thèses dans ce champ. En regroupant les thèses centrant leurs

²⁶⁷ Alain JEANNEL et Georges Louis BARON proposent de séparer l'approche scientifique des technologies éducatives en deux domaines :

L'époque du multimédia de 1946 à 1986, caractérisée par l'introduction des outils techniques dans le champ éducatif, sans liaison entre ces objets.

L'époque du multimédia de 1986 à nos jours, caractérisée par la mise en réseau des produits industriels et par l'émergence globale sur le champ de l'éducation et de la formation de ces dispositifs. C'est la deuxième période dite multimédia à laquelle s'adresse mon exposé. Je propose d'appeler cette période multimédia, période du cybertexte.

approches soit sur les technologies éducatives²⁶⁸, soit sur l'informatique soit encore sur l'ordinateur on peut recenser depuis 1982 seulement 30 thèses sur près de 1800 travaux scientifiques de cet ordre. De plus, seulement un DEA²⁶⁹ et deux DESS approfondissent l'approche des nouvelles technologies éducatives dans le domaine spécifique de la soixante-dixième section. Tout semble laisser penser que la révolution numérique et ses conséquences n'a pas d'influence sur le champ scientifique des sciences de l'éducation.

Dans l'enquête récentes que sous la direction de M. DURU-BELLAT le CNRCE²⁷⁰ a réalisé sur la recherche en éducation et en formation en France ont trouvé un certain nombre de points qui viennent confirmer les analyses de JEANNEL A. et BARON G.L.

Dans son enquête le CNRCE identifie 8 axes de recherche²⁷¹. L'axe de recherche « Technologies et outils pédagogiques » n'arrive qu'en 5^{ème} rang avec 10,4 % des occurrences²⁷². Dans cet axe de recherche

²⁶⁸ Recherche effectuée sur la base « téléthèses » du fichier central de Nanterre. On notera d'ailleurs que ce faible taux de travaux dans le domaine est aussi lié fortement au nombre de professeurs des Universités qui encadrent ces sujets (suivant les thèmes on ne peut aujourd'hui considérer qu'en moyenne seulement 5 professeurs encadrent ces thématiques).

²⁶⁹ D.E.A. ENSEIGNEMENT ET DIFFUSION DES SCIENCES ET DES TECHNIQUES, option - Technologie de l'Information et de la Communication pour l'enseignement et la diffusion Responsable : Georges-Louis Baron - INRP.
DESS Ingénierie de l'Éducation - CUEPP de Lille Université Lille 1.
DESS Distance et formation Université de Paris2.

²⁷⁰ Rapport du Comité national de coordination de la recherche en éducation, sous la direction de Marie DURU-BELLAT, avril 1999, Paris : INRP

²⁷¹ Le comité distingue 8 axes de recherche (Processus d'apprentissage, enseignement et acquisition des savoirs, technologies éducatives et outils pédagogiques, évaluation pédagogique, éducation socialisation et savoirs, systèmes éducatifs et de formation, professionnels de l'éducation et de la formation, recherches portant sur des objets autres que les faits éducatifs).

²⁷² Nous trouvons dans cette enquête un taux beaucoup plus élevé que le taux de travaux de thèse dans le champ (2 %). Ce constat peut soit indiquer une sensible montée en puissance de ce domaine dans les travaux de recherche des laboratoires soit indiquer la part très importante de travaux de recherche appliquée ou d'ingénierie didactique qui ne donnent pas lieu à des soutenances académiques.

le rapport indique que 70,4 % des recherches correspondent à des approches disciplinaires didactiques²⁷³, 18,6 % à des approches orientées sciences de l'éducation et pédagogie, 7,4 % sur des orientations sociologiques et seulement 3,7 % portent sur des orientations psychologiques. Cette orientation très forte des approches de ce champ vers la didactique est aussi à analyser si l'on inclus dans ces approches les orientations en terme d'ingénierie didactique qui visent à la mise en place et à la validation scientifique de dispositifs nouveaux. Est-ce à dire que l'étude des interactions entre des technologies ou des outils pédagogiques ne puissent trouver sa place dans le champ des sciences de l'éducation ? Nous sommes quelques uns à travailler à la valorisation des ces pratiques de recherche et à souhaiter construire des propositions théoriques qui favorisent une appréhension globale et contextuelle de ces inter influences entre technologies, instruments et situation d'éducation et de formation.

6-1-1. La recherche ou l'innovation.

L'introduction des techniques modernes de l'éducation, de l'audiovisuel, de la télévision scolaire est d'abord affaire d'éducateurs et de militants. Les introductions sont réalisées pour soutenir les pédagogies et ne nécessitent que peu de recherches scientifiques pour ses détracteurs. Quand des recherches ont lieu dans le domaine, elles sont à l'initiative de services de recherches spécifiques et pour la plupart non universitaires (Service de recherche de l'ORTF, IRNP, Collège expérimental de Marly-Le-Roy, CRDP) Ces innovations n'interviennent donc que peu dans les grands débats scientifiques de l'éducation pris durant cette même période dans la construction difficile d'un champ autonome (les Sciences de

²⁷³ Ce taux très élevé est moins important dans l'examen des thèses ou on note 9 thèses sur 30 qui centre leur orientation scientifique sur le champ de la didactique

l'Education). La mise en place des systèmes, des essais de formation dans ce domaine dès 1985, imposent souvent un couplage fort entre la recherche et l'action. Cette marche forcée vers la mise en place d'une formation technique accompagnant la montée en force de ces technologies de l'information dans la société a d'ailleurs donné lieu à de nombreuses critiques de la part de nos collègues qui ont souvent fustigé les visions simplistes et réductrices à la fois de l'acte d'enseigner comme celui d'apprendre. NOBLE D. D. (1996) analyse d'ailleurs cette marche forcée qui a conduit les politiques de formation à suivre de façon aveugle et non analysées toutes les innovations technologiques et ces modes en matière de formation (apprentissage du BASIC en 1983, du LOGO en 1984, centration sur les didacticiels dès 1986, retour vers une approche des technologies comme outils de situation d'apprentissage -traitement de texte, tableurs en 1988, arrivée de la communication à distance et ces approches télématiques en 1990, centration sur les bases d'informations avec l'émergence du WEB en 1992, centration sur la production de multimédia en 1994 et enfin approche du cyberespace avec la montée en puissance de l'Internet en 1996)²⁷⁴ On retrouve d'ailleurs de nombreux chercheurs du champ scientifique dans les actions innovantes (DIEUZAIDE, LABORDERIE, JACQUINOT, SCHAEFFER, PERRIAULT). L'*a priori* porté sur ces technologies est alors positif. Elles doivent être les moyens de rénover l'enseignement, et d'offrir aux élèves un champ plus large d'action. Il faudra attendre l'année 90 pour voir se fissurer ce mirage de l'innovation à tout prix. " *Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux* ", titre explicite de Geneviève JACQUINOT -

²⁷⁴ Cette évolution des conseils et des recommandations ministérielles est analysée de façon concordantes aux USA. BECKER H.J., *Analysis and Trends of school Use of New information technologies, Teachers and technology, making the connection*. Et en France par A. CHAPTAL, 1999, *La question de l'efficacité des technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire : analyse critique et communicationnelle des modèles américain et français*, conférence au cours du séminaire du département « Technologies et Education ».

1993, renvoie donc l'ensemble de la communauté scientifique à un nouvel élan de recherche vers une didactique des dispositifs médiatisés pour reprendre le thème de recherche de Geneviève JACQUINOT ²⁷⁵. Cet élan d'innovation et d'ingénierie didactique a eu le mérite de soulever de nombreuses questions théoriques que nous devons travailler. En effet sous la contrainte de l'arrivée parfois forcée de ces techniques nous devons concevoir la place de ces outils dans une modélisation didactique qui ne prend que peut en compte le rôle et l'influence des choix médiatiques ou technologiques (ALAVA, 2000 b). Les défauts de ces dispositifs bien souvent bricolés pour adaptés du champ de la communication nous questionne sur la conception des logiciels et autres multimédias. Le lien entre industrie de la connaissance et approches pédagogiques est alors relancé (GLIKMAN V., PAPADOUDI H., 1995). Enfin l'étude des nombreuses résistances des enseignants et des tâtonnements régulier dans le domaine de l'accompagnement formatif dans ce domaine nous interroge encore sur la compréhension de l'acte d'enseignement dans sa dimension médiatique et technologique (ALAVA 2000 a).

6-1-2. Centration technologique.

Cette centration sur le technique est déjà apparente dans l'ensemble des concepts servant à décrire l'intégration des technologies nouvelles dans le champ éducatif. C'est principalement un regard technique qui sous-tend les réflexions dans le champ des techniques modernes d'éducation ou des technologies éducatives. Les nouvelles technologies issues de l'ère informatique offrent de nouvelles possibilités en terme de transfert d'informations et d'élargissement des possibilités communicationnelles. Portée par des technologues ou des informaticiens, cette réflexion surévalue des aspects positifs ou négatifs de la technique. Elle quitte alors le

²⁷⁵ Geneviève JACQUINOT : *Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux*, M. Scope n° 5, septembre 1993.

statut de simple adjuvant pour devenir le cœur d'une autre façon d'apprendre. Que l'on soit un cyberphile comme Pierre LEVY (1994) ou un cyberphobe comme Pierre VIRILIO (1995), le regard est avant tout un regard à causalité linéaire. Le levier essentiel, pour assurer l'innovation pédagogique, est le levier technique. La pertinence des choix techniques, l'adaptation des outils au discours, le problème des usages techniques, l'ensemble de ces réflexions offrent aux technologies nouvelles la place prépondérante du regard scientifique (DIEUZAIDE, 1994 - LEVY, 1992). Nous assistons depuis 15 ans à une course poursuite dans l'innovation technologique qui ne permet pas le dépassement de cette centration sur le technique. Que ce soit l'arrivée des CD Rom, du DVD, l'émergence de chaque innovations technologiques remet en question les choix technologiques et donc déstabilise les processus d'intégration de ces techniques aux pratiques de formation.

En relation avec cette centration technique du regard porté sur l'éducation, le champ des sciences de l'éducation et de la communication a su ajouter deux autres approches qui, elles aussi, sont venues peu à peu accaparer le regard scientifique dans le domaine.

En effet, l'arrivée des autoroutes de l'information a coïncidé avec la survalorisation de l'information comme un data quantifiable et transmissible (LASSWELL, SHANON, WIENNER). Issues des travaux américains sur la cybernétique et la télécommunication, les sciences de l'information portent alors un regard linéaire à l'apprentissage. Apprendre pourrait alors se résumer par la maîtrise de la recherche de la réception d'informations. Dans la lignée de cette dérive informationnelle, l'approche des médias comme organisateurs de cette diffusion conduit de nombreux chercheurs à privilégier l'étude de l'offre multimédia et à centrer des recherches sur les programmes, les produits et les dispositifs (JEANNEL, 1997 - GLIKMAN, 1983).

Dans un autre approche l'introduction des technologies de l'information dans le champ de l'éducation au sens large, peut-être pensé comme significatif d'un changement de paradigme informationnel. L'école étant le lieu par excellence de la graphosphère (DEBRAY R., 1992). Les technologies et le réseau sont donc des leviers de passage d'une « civilisation de l'écrit » à une civilisation du « média » (CARTIER M., 1997) ou l'ouverture vers des modalités de transmission des connaissances plus collectives (LEVY P., 1997).

Ainsi donc, prise à la fois dans le cycle de l'innovation et dans celui de l'information, la réflexion scientifique semble avoir fait disparaître le processus et la complexité de la relation éducative. Ces technologies intellectuelles et les nouveaux dispositifs techniques et informationnels (hypertexte, réseaux) semblent proposer une solution pertinente à l'ensemble des problèmes scolaires. Cette centration technique et informationnelle est si forte que l'on peut presque déplorer au début des années 90 l'absence presque totale de laboratoires en sciences de l'éducation travaillant de façon globale sur ce thème. Les technologies éducatives et les multimédias n'intéressent alors que les sciences cognitives, l'informatique, les sciences de l'information et les didacticiens des sciences exactes.

6-1-3 L'émergence d'un champ de recherche.

La raison de l'absence bien visible de la problématique liés aux technologies de l'information et de la communication dans le champ des Sciences de l'Education est aussi à rechercher dans les éléments contextuels de la mise en place depuis des politiques éducatives en la matière depuis 20 ans . Cette politique (ou ces politiques pourraient t'on dire) se sont heurtés à des difficultés importantes qui expliquent en partie le retard de nos innovations dans le domaine.

Accompagnement des innovations.

Les ministères successifs ont dans le domaine de l'accompagnement de l'innovation eu très souvent des choix incohérentes et ignorants les processus d'engagement dans les innovations. Que ce soit la mise en place de la politique verticale de lancement et de soutien aux innovations (Plan Informatique pour tous) ou que ce soit la politique de dissémination de l'innovation (Plan Jospin) les politiques de l'éducation n'ont jamais pris en compte ou soutenu une politique scientifique dans ce domaine. Certes les recherches et les suivi des innovations avaient lieu mais elle était très souvent des opérations de développement et d'innovation et ont donc assez tôt brouillés le regard scientifique dans le domaine. Notons parallèlement que nos collègues chercheurs ont assez tôt délaissé ce domaine et ont donc laissé le champ libre soit à des importations scientifiques anglo-saxonnes ou à des discours d'innovateurs sans réelles assises scientifiques.

Instabilité technologique et conceptuelle.

Nous avons vécu depuis 20 ans dans une succession sans fin des innovations technologiques qui ont tenté parfois avec succès de pénétrer le champ scolaire. Cette course à l'innovation technologique a entraîné une errance assez forte sur la définition même du domaine qui de l'ordinateur au multimédia, du minitel au réseau a longtemps cherché son point d'ancrage ailleurs que dans une identité à une technologie. Il faut attendre les 10 dernières années pour voir ce constituer progressivement un discours scientifique transversal sur les concepts de médiation technique, de médiatisation (LINARD, 1990 et 1996), de dispositifs technologiques (BARON, 1996) et d'interactivité (Jacquinot, 1998) et de situations médiatiques

(ALAVA, 1999c). La constitution de ces approches conceptuelles cohérentes se fait d'ailleurs par la réunion sur le champ des Technologies éducatives des approches scientifiques des liens audio-visuel / média , distance / présence, cognition / interactivité, Documentation / information, instrumentation / instrumentalisation, technologie / contexte. Ces objets transversaux sont nés dans les recherches autour de la cognition, de l'étude des matériels éducatifs, de l'approche documentaire et des effets des techniques sur les dispositifs de formation. Il est bien évident que le champ est encore largement ouvert et cette instabilité conceptuelle est à la fois un avantage dans nos approches mais aussi un facteur de brouillage de l'approche spécifique de notre champ scientifique.

6-1-4 regards sur les pratiques enseignantes.

Parallèlement à cette désaffection des sciences de l'éducation pour le thème, de nombreuses recherches portent sur les apprentissages médiatisés. C'est l'apprenant qui devient le centre des attentions scientifiques (LINARD 1993, DESCHENNES 1991, BOSSUET G. 1982, CRAHAY 1987, DUFOYER 1988, Le TOULZE 1986, PAPERT 1981).

La réussite ou l'échec des techniques éducatives résulte donc de l'interface homme/machine ou de la relation duelle ou collective entre un savoir médiatisé et un élève. L'enseignant et les pratiques enseignantes ayant très peu évolué, ne font l'objet que de très peu d'attentions. L'enseignant lui-même est parfois oublié ou rejeté, à travers la notion d'autoformation assistée par ordinateur ou d'apprentissage assisté par ordinateur. En déconnectant l'espace scolaire, le contexte et l'enseignement du champ de préoccupations de ces recherches se coupent peu à peu des approches éducatives qui

visant à l'étude des processus enseignants. Seuls, les effets rejetés de la mise en place d'innovations technologiques reposent le problème de l'enseignant ; d'abord, au travers de ses résistances à l'innovation puis au travers de ses usages et ensuite comme médiateur indispensable dans le processus d'enseignement apprentissage. L'activité formatrice qui englobe l'acte d'enseigner doit être au centre des recherches en éducation si l'on veut sortir d'un cadre processus-produit ayant montré ses lacunes. Le technologique intervient donc dans la variation du contexte et est une source de modifications des variantes actions et des choix stratégiques éducatifs de l'enseignant. Tuteur, diffuseur, médiateur, l'enseignant joue des rôles variables au sein des dispositifs médiatisés. En s'appuyant sur une approche théorique de l'acte d'enseigner qui centre son attention sur les processus médiateurs à contexte, nous nous proposons de contribuer, à travers la clarification à la fois de l'acte d'enseigner et du processus de formations médiatisées, de clarifier les évolutions des pratiques enseignantes et apprenantes au sein de ces dispositifs. Pour cela, la recherche doit inverser des préoccupations scientifiques dans le champ et non plus considérer l'apprentissage comme la résultante d'une relation homme/machine. En fait, il s'agit de construire une modélisation nouvelle permettant d'aborder les processus technologiques comme des composantes de l'action de formation. Les technologies éducatives ne sont ni des adjuvants techniques ni la pierre philosophale du processus d'enseignement-apprentissage. Ces technologies sont des éléments organisateurs de l'action formatrice et des pratiques apprenantes. L'étude des pratiques d'enseignement médiatisé doit donc s'appuyer sur une modélisation globale des processus d'enseignement incluant ces technologies au cœur de la dynamique d'action.

6-2 De l'étude des dispositifs de formation médiatisée à l'approche des dynamiques formatives

Il revient à Geneviève JACQUINOT la primeur de l'introduction du terme de dispositif de formation médiatisée pour initier l'idée que l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication doit être appréhendée à travers un regard global sur les dispositifs de formation. L'approche de ces dispositifs, plutôt dans le cadre de la formation à distance, donne lieu à des études diverses et à des approches sociologiques (GLIKMAN, BARON, 1991, MARCHAND 1994), psychologiques (LINARD, 1987), multiréférentielles (VIGNAUD, 1993). L'approche des pratiques et des représentations des formateurs est très rare (NICOLLET, 1994, JACQUINOT, 1993, BLANDIN, 1990, HERMENT, 1985 ou PORCHER, 1995).

Aborder l'analyse des dispositifs médiatisés dans le champ des Sciences de l'Education oblige à clarifier les modèles sous-jacents de l'apprentissage. Nous avons précédemment vu combien il convient de sortir d'un regard linéaire (pessimiste ou optimiste) sur la relation homme-machine. Le retour même momentané à la modélisation didactique (triangle didactique) permet d'éclairer les pistes de recherches ouvertes.

Si l'on accepte provisoirement de modéliser le processus d'enseignement et d'apprentissage à travers l'interaction des trois pôles des " savoirs ", de " l'enseignant " et de " l'élève ", on doit se poser la question du placement dans cette modélisation du dispositif technique et médiatique qui est au cœur de l'étude. En effet, la modélisation didactique rejette le dispositif et le contexte à l'extérieur de la préoccupation du chercheur. La relation entre ces trois instances semble alors directe et non médiatisée. S'il y a

médiation, celle-ci est directe et transparente (le manuel scolaire est un média entre le savoir et l'élève). Ce que nous souhaitons démontrer, c'est bien que la médiation technique n'est jamais isolée et neutre (ALAVA, 1999, 2000). L'ensemble du dispositif et du processus doit être réexaminé sous le regard du dispositif médiatisé.

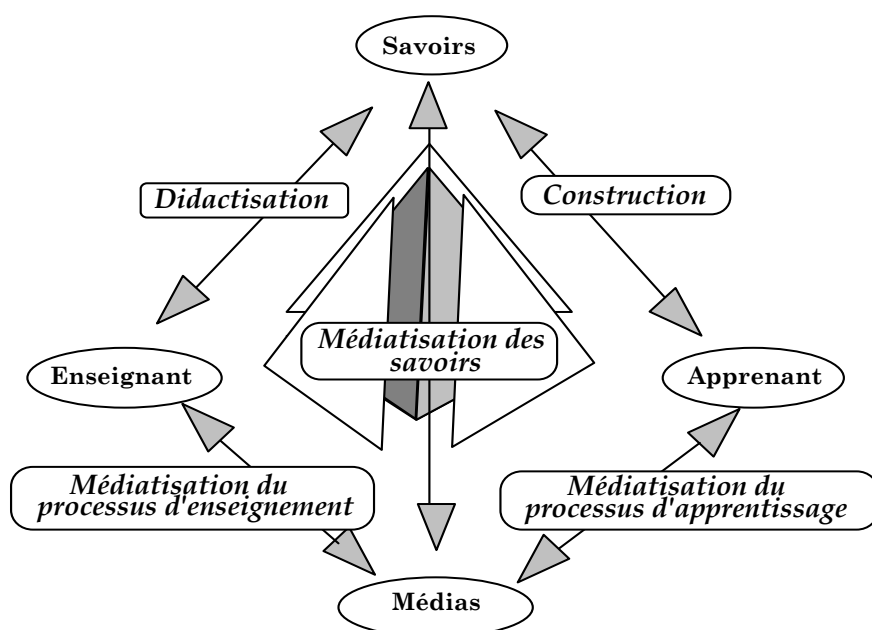
Le dispositif médiatisé interagit sur la sélection, le traitement et la transmission du savoir savant. " Pas de transmission, sans traduction et trahison " rappelait B. LATOUR pour mettre en exergue l'effet des médias dans la diffusion des savoirs scientifiques. La médiologie de Régis DEBRAY se propose d'ailleurs de clarifier cet effet de " transmission " culturelle, technique et sociale. Les Sciences de la Communication, en approfondissant cette interrelation dialectique entre le message et le médium confirment l'impossibilité pour le chercheur en Sciences de l'Education d'exclure le dispositif de ces préoccupations.

Sur l'autre axe des " enseignants ", les travaux de la sociologie des médias et des usages nous alerte sur les processus d'innovation et de résistance des acteurs professionnels. Le dispositif médiatisé est souvent l'objet d'une longue appropriation / instrumentation qui est parfois au cœur même de la pratique enseignante. L'enseignant ne sélectionne et ne transpose d'ailleurs les savoirs qu'à travers un ou plusieurs dispositifs médiatiques qui influent en retour sur son choix.

L'élève, lui, ne peut entrer en relation directe avec le savoir qu'à travers la médiation des outils techniques mis à sa disposition. L'activité cognitive est alors une activité technique médiatisée avant d'être cognitive. La psychologie, l'ergonomie, les sciences cognitives ont largement approfondi ces médiations propres à la maîtrise de

l'activité " cyber-apprenante ". Là encore, le dispositif médiatisé est au centre des acquisitions de l'apprenant.

Notre schématisation doit alors réinsérer le dispositif dans le champ des préoccupations du chercheur en Sciences de l'Education.



Le dispositif médiatisé intervient alors à la fois par ces effets sur la médiation des acteurs et des savoirs et par son rôle inhibiteur ou facilitateur des médiations. Là encore, il ne s'agit pas de réintroduire un processus linéaire reliant les qualités technologiques des médias et l'efficacité des médiations, mais de placer les pôles du dispositif médiatisé au sein même des processus de recontextualisation des pratiques et des relations. Les recherches en sciences de l'éducation doivent donc se concentrer sur les trois processus de médiation des dynamiques formatrices. La médiation du processus d'enseignement repose le problème de la définition préalable de l'action enseignante (BRU, 1991) (CLANET, 1998) mais aussi de l'analyse de l'évolution des « métiers de la médiation pédagogique liés à l'industrialisation de la formation (BELISLE 1996) (GLIKMAN PAPADOUDI, 1995) (LINARD, BELISLE, 1996) (MOEGLIN, 1993) (ALAVA, 1999c). L'approche de la

médiatisation du processus d'apprentissage pose le problème de l'analyse des spécificités de la cognition instrumentée (RABARDEL, VERILLON, 1985), mais aussi de l'évolution des actes de lecture et de la démarche d'information avec des hypertextes (ROUET,) (KHUTLAU, 1993). Enfin un champ reste encore fortement à investir est celui de l'étude de la médiatisation des savoirs scientifiques ou des savoirs scolaires. Les recherches sur l'audiovisuel ou sur le manuels scolaires nous renvoient aujourd'hui à l'analyse de la médiation documentaire et de l'approche de ces effets sur le rapport aux savoirs mais aussi sur ce savoir lui-même.

Cette interaction en contexte de l'enseignant et du dispositif est particulièrement visible dans les phases de préparation de l'activité didactique ou durant la gestion des interactions avec les apprenants. Les recherches que nous conduisons sur cette phase de préparation de l'action didactique nous permettent de mettre en valeur des phases de réorganis-action importante de la part de l'enseignant.

L'enseignant pris par la peur du technique abandonne son rôle dans la transposition didactique et fait une confiance absolue à l'éditeur ou au réalisateur du produit technologique (cas bien souvent observé dans l'utilisation des vidéos de formation).

L'enseignant ne veut pas négocier sur ses choix didactiques ni médiatiques (par exemple sur l'exigence d'être vu par les apprenants) et refuse les produits techniques et les dispositifs médiatiques en les relayant au rang de simple support de transmission. Par exemple, un enseignant considérant que le contact direct est indispensable pour établir la relation didactique exige une visioconférence, mais par la non maîtrise de la présentation assistée par ordinateur transforme son cours interactif en cours magistral et déclame son cours de façon magistrale et monocorde n'utilisant que rarement le regard comme support de la relation.

Dans ces deux cas, ce qui se joue, c'est l'entrée du dispositif médiatisé dans le champ de l'action didactique, soit à travers des procédures de résistance ou d'adhésion. Les dispositifs médiatisés sont des forts réorganiseurs des relations pédagogiques et des choix didactiques.

De même, sur l'axe des apprentissages, la relation directe entre l'apprenant et les savoirs est souvent présentée comme la base des processus d'autoformation. L'introduction des dispositifs médiatisés n'est alors présentée que comme un plus quantitatif. Le regard du scientifique et du spécialiste des apprentissages observe que cette liaison positive entre apprentissage et nouvelles technologies n'est pas linéaire. La navigation en hypertexte est souvent source d'errance et l'utilisation des outils d'autoformation sont souvent source d'hétéroformation magistrale. La diffusion d'information met souvent en scène des paradigmes dépassés de l'enseignement et de l'apprentissage. La place, dans ces situations, de la construction des savoirs par l'apprenant est objet de négociation. En effet, les dispositifs médiatisés transmettent des connaissances et l'apprenant doit construire des savoirs. Ce double mouvement transmissif et constructiviste ne va pas de soi (ALAVA, 1995,1996).

Si nous observons à présent l'axe de la formation reliant l'enseignant et l'apprenant, nous percevons combien l'introduction des dispositifs médiatisés sont des éléments perturbateurs de la relation éducative. Nous avons vu en début de texte combien la mise en scène scolaire de " l'ici et maintenant " doit laisser sa place à une relation didactique virtualisée c'est-à-dire " en potentialité d'être ".

Les recherches récentes de G. JACQUINOT et de M. LINARD montrent bien que cette émergence du dispositif est signifiée à

travers la notion de distance matérielle, psychologique, relationnelle, sociologique ou technique qui rompt avec la scène de la forme scolaire. Une des activités de l'apprentissage médiatisé est d'établir les conditions de l'émergence d'une relation éducative virtuelle ou présente et de mobiliser de façon interactive et contextualisée l'ensemble des acteurs du procès pédagogique. La prépondérance du regard comme média de la relation est remise en cause de façon différentielle dans les dispositifs médiatisés. Nos recherches montrent une réorganisation en acte des outils sensoriels (voix, regards, écrits, image) chez les enseignants novices de ces dispositifs. Cette réorganisation communicationnelle va de pair avec une réorganisation ou une évolution des actions didactiques. En effet, l'enseignant pris dans un nouvel espace communicationnel recontextualise à la fois ses choix didactiques et relationnels (par exemple le rôle des interactions directes sous forme de questions/réponses est délaissé pour une valorisation plus forte des moments d'évaluation des productions des apprenants).

Les recherches conduites sur les pratiques d'enseignement et celles menées sur les pratiques d'autoformation conduisent à rappeler que l'approche des faits éducatifs doit s'appuyer sur une modélisation systémique complexe et que la structuration et le fonctionnement des systèmes doit être un objet central dans l'étude des dispositifs médiatisés.

En effet, l'introduction d'une nouvelle technologie dans le système de l'enseignement et de l'apprentissage, est bien plus qu'un simple ajout technique, une amélioration ou une dégradation des conditions matérielles de travail. L'arrivée dans le champ d'un dispositif médiatisé (Internet, CD-Rom, Visioconférence), doit être le point d'observation d'une recontextualisation du système en général. Cette recontextualisation n'est pourtant ni certaine ni définitive. L'espace d'enseignement et d'apprentissage est toujours d'ailleurs en auto-organisation, et chaque action du dispositif, de

l'apprenant ou du maître, est aussi un acte d'auto-organisation du système. Ces interactions en contexte entre l'enseignant, le dispositif et les apprenants sont au centre de la dynamique d'intégration ou de rejet de ces technologies.

❖ Les nouvelles technologies de l'information et la communication sont des leviers, pour le maître et l'élève d'un nouveau regard porté sur les actions structurant à la fois l'acte d'apprendre et celui d'enseigner. L'espace de cette co-organisation est à la fois délimité par spécificité des outils mis en jeu mais aussi par l'ensemble des processus structurant par ailleurs les deux types d'actions (voir travaux de Marc BRU). Ce que nous voulons dire, c'est bien que tout ne se passe pas de façon certaine et prédictive. Le devenir de la situation de l'enseignement apprentissage se joue dans et à travers les actions réciproques ou intériorisées des acteurs.

❖ L'introduction des documents en hypertexte, la simulation, la numérisation des supports, les possibilités de calcul des systèmes, introduisent une démultiplication de l'agir. Cette mutation de l'action permet de travailler des domaines jusqu'alors peu accessibles dans la forme traditionnelle (simulation spatiale par exemple) ou de favoriser la répétition ou l'erreur (expérimentation assistée par ordinateur).

❖ C'est dans le domaine de la dynamique informationnelle et communicationnelle que les influences des nouvelles technologies sont les plus nombreuses. Le changement d'outillage médiatique et l'arrivée des réseaux (projection informatique, visioconférence, réseaux) permettent d'exposer dans des formes virtuelles ou à distance, et de montrer des documents complexes et peu accessibles jusque là. Réaliser par voie satellitaire de France aux USA un cours sur les nouvelles techniques chirurgicales en réalisant une opération virtuelle simulée, ceci est l'exemple même de cette spécificité. La question à se poser est bien sûr de savoir si cette mutation

technique change quelque chose à la relation que l'enseignant et les élèves portent au savoir ainsi nouvellement représenté.

❖ L'intérêt des réseaux téléphoniques ou des réseaux électroniques est d'offrir de nouvelles modalités d'interactions entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. Nous pouvons dialoguer à distance (groupware), en différé, agir sur le travail d'un des membres, prendre la main sur son projet ou collaborer. L'enseignant va devoir recontextualiser la gestion des variables d'actions liées aux interactions car celles-ci alors médiatisées par des canaux et des procédures (voix seule, image seule, image et voix, en direct, en différé) le conduisent à redéfinir ses choix médiatiques et ses projets d'action.

❖ Ces technologies ont aussi une influence non négligeable sur l'évolution de l'espace classe et des structures scolaires. A travers l'ensemble des dispositifs d'enseignement à distance médiatisés, la salle de classe est virtualisée et l'apprenant peut participer à une action de formation à domicile ou dans l'entreprise. Cette délocalisation ou virtualisation de l'espace scolaire a des conséquences importantes sur le projet d'étude, sur la dynamique collective et sur les motivations de l'apprenant. Les représentations que se font réciproquement le maître et l'apprenant, des attentes et des réactions du groupe sont alors recontextualisées. Les lieux et les temps de l'interaction étant décalés, nous assistons obligatoirement à une modification interne du rôle de l'interaction dans l'acte pédagogique. Le contexte de travail commun est alors l'objet d'une négociation résultant d'un processus de *contextualisation* ; on assiste alors, à la fois, à la recherche négociée d'un espace virtuel sur lequel peut s'asseoir le contrat didactique et à une *réorganiser-action* permanente de celui-ci.

❖ La mise en présence virtuelle des enseignants est souvent à la base des dispositifs médiatisés. Par elle-même, cette évolution n'est pas à même de transformer fondamentalement la situation de l'enseignement-apprentissage. Un cours magistral en Sorbonne ou télédiffusé en région reste bien souvent un simple cours en Sorbonne. Les nouveaux dispositifs proposent d'autres mises en présence qui utilisent la temporalité pouvant faire évoluer les modalités de la relation éducative. Dialoguer en différé, à travers une boîte aux lettres, réaliser un tutorat en audioconférence, donner un cours à distance avec le seul support de la téléprésentation (présentation assistée par ordinateur), proposer des pistes de recherche ou des parcours individualisés à des lecteurs ou des apprenants qui les utiliseront après ou avant le cours, ce sont là de nouvelles modalités de travail qui doivent nous conduire à réexaminer la dynamique propre à ces nouveaux systèmes d'enseignement à distance.

❖ L'ensemble de nos pédagogies s'est structuré sur la notion de présence. Le processus d'enseignement apprentissage et le discours didactique centrent d'ailleurs de plus en plus ces recherches sur la pertinence et la cohérence entre une présence réelle de l'élève et du maître et la présence communicative et cognitive des acteurs. La notion de contrat didactique montre bien aujourd'hui qu'au-delà de la présence effective, c'est une certaine virtualisation des actions didactiques et mathématiques qui se joue dans le procès d'enseigner/apprendre. Qu'en est-il de cette autoconstruction des conditions communicationnelles, affectives, représentationnelles, cognitives dans des situations d'enseignement à distance ou dans des dispositifs médiatisés. La notion de distance ne recouvre plus seulement la notion de séparation géographique, mais tout autant l'ensemble des notions de distance subjective ou institutionnelle qui sont en action dans le cours classique en présentiel (voir travaux de G. JACQUINOT). Cette séparation des

acteurs du procès d'enseignement/apprentissage dans le temps et dans l'espace ne peut que nous requestionner sur l'évolution des pratiques enseignantes et apprenantes dans la construction auto et interstructurée des espaces du pouvoir d'enseigner et d'apprendre. Nos recherches dans ce domaine montrent clairement que la variation externe des conditions de travail entraîne la plupart du temps une réduction de la variabilité interne des postures d'enseignement. Ce n'est que progressivement et à partir d'un processus de réorganis-action complexe que l'enseignant reconstruit son contexte de travail et négocie à nouveau les conditions d'émergence d'un contrat didactique opérant.

Transmettre, dialoguer, guider, rassurer, réguler, évaluer, questionner l'ensemble de ces verbes d'actions sont autant de facettes de l'acte d'enseigner qui se trouvent recontextualisées et parfois virtualisées au travers des dispositifs techniques. Nous avons au sein de l'équipe de Toulouse souhaité aborder l'intégration ou le rejet des technologies numériques sous l'angle de l'enseignant.

L'étude de l'évolution des pratiques enseignantes dans les dispositifs techniques médiatisés nous renvoie à l'étude de l'acte d'enseigner et à la variabilité interne et externe des pratiques formatrices. Les travaux de M. BRU (1995), ont clairement montré que l'approche de l'acte d'enseigner ne peut plus être conçu comme la recherche idéalisée d'un style d'enseignement linéairement produit par un dispositif quelconque. Les nouvelles technologies ne sont donc pas les leviers privilégiés de l'innovation didactique et les dispositifs médiatisés sont aussi les espaces du retour d'une hétéroformation magistrale déjà dénoncée par G. JACQUINOT. Nous devons donc étudier la variation des pratiques formatrices et tenter d'expliquer ces variations. L'étude des actes d'enseignement médiatisé nous oblige aussi à envisager l'émergence dans le contexte de nombreux acteurs (éditeurs, facilitateurs, animateurs) qui participent à l'émergence d'un enseignement médiatisé. En effet, la spécificité de

ces nouveaux outils est la diversification des acteurs en présence (virtuelle ou actuelle) et la rupture de la scène pédagogique (le maître, les élèves, la classe).

Comment décrire et nommer les choix didactiques du producteur d'une chaîne télévisuelle, que penser des sélections d'un réalisateur de vidéo de formation, comment prendre en compte les actions d'un tuteur dans une salle de téléformation ? L'ensemble de ces actes relève du procès d'enseignement/apprentissage et participe à la diversification des actes de formation. L'ensemble des variables d'actions définies par M. BRU (1994), se trouve alors à la fois virtualisé et recontextualisé. L'émergence de lieux divers d'interaction : la salle de téléformation, le studio de visioconférence, l'espace d'audioconférence, l'amphi multimédia, la salle d'EAO, l'espace en libre service, etc... participe à cette diversification du procès didactique. L'introduction des nouvelles technologies est souvent analysée comme une perturbation dans la stratégie formatrice des enseignants (PERRIAULT, 1989). La logique de l'usage entre alors en conflit avec la logique technologique et le formateur se trouve pris dans une réorganisation de ses actes d'enseignement. Mais les dispositifs médiatisés participent aussi de la diversification des lieux et des acteurs de l'action formatrice qu'il est important d'étudier. Cette diversification est un levier de perturbation qui est souvent analysé à travers la notion de résistance aux changements (PERAYA, 1993) mais c'est aussi le lieu d'une évolution des espaces de formation et de diversification des acteurs de la formation. La perturbation qu'introduisent dans l'espace scolaire les nouvelles technologies, interroge à nouveau le formateur bien au delà de l'adaptation de ses compétences à de nouvelles technologies. Les dispositifs médiatisés sont des lieux de recontextualisation et d'action qui conduisent les enseignants à redéfinir leurs rôles et leurs compétences (GUIR, 1996). L'approche de ces recontextualisation nécessite donc de construire un approche croisée de ces différentes modifications. Les sciences de l'éducation

sont sur ce point une des disciplines privilégiées. Le croisement d'une approche des situations de formations sous l'angle de l'analyse des effets de la médiation documentaire et une approche des interactions en contexte des acteurs dans des situations instrumentées permet d'aborder ces évolutions formatives sous l'angle de la recherche en éducation.

Conclusion.
**Médias, médiatisation et processus
de formation.**

Bilan des recherches et ancrages conceptuels.

Méthodologie d'approche des pratiques et des usages médiatiques et documentaires.

J'ai construit mon parcours de recherche autour de la mise en synergie de plusieurs champs disciplinaires complémentaires dans le but de comprendre le rôle des outils et documents dans les dynamiques d'apprentissage et d'enseignement. L'objectif est bien de d'écrire des processus contextualisés d'utilisations des technologies de l'intelligence au service d'un projet d'action professionnelles (enseignant) ou d'acquisition (apprenant). Pour aborder cet objectif à long terme il était essentiel en premier lieu de décrire et d'expliquer la variété des modes d'utilisation des documents et des médias dans des situations plurielles. Mes recherches ont donc eu dans un premier temps une volonté de quantification et de recueil de la variabilité des pratiques et des usages des acteurs en situation documentaire ou médiatisée. Ce chantier est difficile car la description de ces pratiques par questionnaires est souvent décevante. Le sujet ne peut répondre de façon fine à des questionnaires qui ne sont pas diachroniques et qui tente de quantifier des pratiques éparées (lectures documentaires). Malgré cela la quantification est utile quand elle permet de caractériser les populations par rapport à la moyenne française. La découverte d'une baisse des lectures des enseignants n'aurait pas été possibles sans ces efforts de quantification. Mais le recours aux questionnaires est peu utile dans des recueils de modalités d'utilisation ou dans la description de « façons de faire » (recherche sur les pratiques médiatiques des enseignants, recherche sur les usages documentaires des étudiants). J'ai utilisé dans mes recherches deux

modes d'approches de ces éléments : l'échelle d'attitude (recherche sur les pratiques d'autodidaxie des enseignants) et le test de compétence documentaires (recherche sur les pratiques de lectures des enseignants). Ces outils qui ont comme objet de classer le sujet dans une catégorisation prédéterminée et validé par les recherches précédentes est fort utile pour aider à la catégorisation des sujets. Bien sûr toute catégorie est grossière et elle risque d'enfermer le chercheur dans une typologisation satisfaisante pour l'esprit mais qui n'aide en rien le chercheur qui vis à appréhender les processus. Toutefois je pense que nous devons faire des efforts en France pour construire, valider et faire évoluer des indicateurs pertinents d'approche des phénomènes documentaires et pédagogiques.

Pour approcher la complexité des processus et surtout pour recueillir les opinions des acteurs j'ai eu recours à l'utilisation des situations problèmes ou situations critiques (le sujet est confronté à des énoncées complexes et contextualisées, il doit choisir l'énoncé qui lui convient et expliciter en entretien ces choix). Cette méthodologie utilisée dans des travaux anglo-saxons permet à la fois de recueillir des propos très personnels mais aussi de comparer les modalités de réponse des acteurs et donc de travailler la généralisation des réponses (recherche sur les documentalistes, recherche sur les pratiques étudiantes).

En ce qui concerne les entretiens et l'observation des pratiques réelles ces deux modalités sont indispensables. En effet la description d'usages nouveaux (usages des TICE) ou de pratiques très personnelles (documentation) doivent donner lieu à des observations directes (pratiques des enseignants en situations d'enseignement médiatisées, suivi d'interaction des apprenants dans des situations documentaires, approches de situations pédagogiques documentaires). J'utilise alors la méthodologie d'observation directe avec guide d'observation et l'entretien avec le sujet à propos de la situation observée. En effet la pratique professionnelle n'est pas observable directement dans la situation (on ne recueille que des

indices d'actions dont l'intentionnalité doit être reconstruite par le chercheur). Mais surtout l'objet de mon travail de recherche porte sur l'approche des recontextualisation des pratiques médiatiques en situation professionnelle. L'entretien permet alors de recueillir des analyses à chaud de l'enseignant pu de l'élève sur la difficultés de l'épreuve pu sur les actions d'adaptations au changement technique ou médiatique (Recherche CNED - enseignants à distance).

La pratique des acteurs en situation documentaire ou médiatisée ne peut cependant pas être possible si un travail spécifique est fait sur le document lui-même ou sur le dispositifs technique. En effet nous postulons que le média interagit dans la dynamique d'enseignement et d'apprentissage, il nous faut donc asseoir notre approche des pratiques sur des recherches et des méthodologies spécifiques qui abordent le rôle de la mise en forme documentaire dans la transmission de l'information et des connaissances. Ces méthodologies issues de la bibliothéconomie ; de la sociologie des médias et du livre, de l'histoire des techniques, de la didactique des sciences vient alors renforcer notre approche des actions en contexte. Nous utilisons alors tout les travaux de ces disciplines pour éclairer les contraintes , les routines, les rapports aux outils socialement construits.

Dans la compréhension des relations construites et organisés entre les documents, les médias dans des situations pédagogiques il faut concevoir une analyse pluridisciplinaire croisée. Mes recherches visent en utilisant des méthodologies plurielles à décrire et expliquer les pratiques réelles des acteurs. Cette description s'alimentent de la compréhension des effets des médias et de leurs modes de production sur l'espace scolaire. Ces recherches doivent contribuer à la fois à mieux comprendre ces processus médiologiques et à expliquer l'action en contexte de l'enseignant et de l'apprenant.

Le sens de mon projet.

Dés l'introduction de mon dossier d'habilitation, dans ce difficile parcours d'introspection et de bilan de son action qu'exige l'épreuve, j'avais posé la question de la cohérence de la démarche . Le chemin ainsi décrit aujourd'hui est-il donc plus cohérent, plus lisible pour le lecteur expert. Je ne sais ? Bien sur nous pourrions tenter d'expliquer la sinuosité d'une démarche qui se construit en acte et trouver alors une cohérence dans ces actions diffuses passées. Léo FERRE ne disant-il pas que tout « les hommes qui pensent en rond on les idées courbes » et nous pourrions ainsi expliciter la courbure du parcours en l'attribuant soit au système , soit à la rigidité d'un système scientifique qui à crucifié l'analyse des interaction médias / formation entre trois orientations disciplinaires (les sciences de l'information, les sciences de l'éducation, les sciences de la cognition).

Mais notre projet n'est pas là . L'émergence de nouvelles techniques de communication et d'information vont dans les années qui viennent fortement questionner nos pratiques d'enseignement et de recherche. Nous allons devoir expliquer et d'écrire des pratiques professionnelles diverses en actualisant nos concepts et nos processus. Cette révolution annoncée nous est aujourd'hui perceptible dans quelques pratiques d'innovation. Mais bien souvent nous sommes peut capable d'expliquer les échecs, les résistances. La technologie nous imposent sa présence au cœur de modélisation scientifique qui ne la prenait pas en compte. Cette présence du technique dans nos pratiques est une chance pour nos disciplines de repenser les conceptions pédagogiques et didactiques. J'aborde ces chantiers de recherche à venir avec quelques mots clés « pratiques médiatiques », « médiation documentaires » et des démarches de recherche issue des travaux de l'équipe du CREFI qui depuis plus de 12 ans construits une approche praxéologique des pratiques professionnelles. Je cherche avec obstination et je l'espère avec

méthode à accompagner ces recherches à venir pour expliquer et comprendre l'im-médias-teté de nos pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notre discipline doit à mon sens retrouver une place dans l'étude des pratiques médiatiques et documentaires en ce qu'elles concernent la construction de savoirs, elle se doit aussi d'éclairer les évolutions professionnelles en éducation et formation en promouvant une approche plurielle des TICE et en montrant à cette occasion la place des médias et des processus sous-jacent dans la dynamique de formation. En contribuant avec d'autres à cette tâche nous contribuerons à construire un lien avec les pédagogues de la documentation et nous reprendrons dans notre champ les chantiers ouverts en son temps par Jean HASSENFORDER et John DEWEY. Dans notre société qui se laisse trop souvent piéger aux miroirs des médias nous contribuerons à replacer la recherche sur les technologies éducatives dans une historicité des médiations techniques en éducation. En faisant cela nous éclairons aussi bien la sociologie des sciences, l'histoire des techniques, la psychologie cognitive que les approches spécifiques des sciences de l'éducation. Nous souhaitons analyser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sous l'angle des pratiques de communication et de médiatisation professionnelles.

INDEX DES AUTEURS

A

AGOSTINELLI*134*
 ALAVA 1, 12, 21, 36, 40, 41, 42,
 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 63, 64,
 65, 66, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77,
 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86,
 87, 88, 90, 94, 95, 98, 100, 102,
 104, 105, 106, 110, 118, 129,
 131, 132, 133, 134, 135, 136,
 142, 143, 146, 149, 151, 153,
 186, 187, 188, 189, 190, 191,
 202, 230, 252, 253, 254, 255,
 256, 257, 258, 259, 260, 261,
 262, 263, 264, 265, 266, 267,
 268, 269, 270, 271, 272, 273,
 274, 275, 276
 ALBERTIN 191
 ASTOLFI..... 191, 192

B

BARBECHATCH 192
 BARON 41, 45, 46, 59, 67, *105*,
106, *134*, 139, 140, 146, 148,
 193, 199, 200, 218
 BAZIN *116*, 194
 BEAUFILS *133*, 194
 BELISLE *135*, 151, 194, 229
 BERBAUM *131*, 195

BERNHARD 24, 40, 91, *99*, *128*,
133, 195, 196
 BIASIN *111*, 241
 BIEMAR..... *111*, 241
 BLANDIN..... 48, *98*, 148, 197
 BOSSUET.....147
 BOUGNOUX..... 37, 61, *117*, 198
 BOURDIEU 24, 26, *110*, 198
 BRONCKART 247
 BROWN *127*, 199, 212
 BRU..1, *13*, 51, 60, 61, 90, 94, 151,
 154, 158, 199, 252
 BRUNER 43, *104*, *112*, *119*, *120*,
127, 200

C

CARDINET.....201
 CARRE 31, 32, *96*, 202, 210
 CARTIER *97*, *112*, 144, 202
 CASPAR.....202
 CHANIANAC 203
 CHAPELAIN...65, 69, 94, *100*, *108*,
132, 203
 CHARTIER..... 25, *100*, *108*, *121*
 CHARTIER A.M*120*
 CHARTIER R. 39, 100, 121
 CHEVALIER..... 40, 62, *131*, 206
 CHEVALLARD *123*, 206
 CHOPPIN*108*

CLANET .. 80, 81, 85, **94**, 110, 136,
 151, 190
 CLERC.....**132**
 COULET 206
 COULON...**109**, **110**, **118**, **131**, 199,
 206, 207
 COUSINET..... 108, 207
 CRAHAY 147

D

DALE..... **127**, 207
 DANJOY **130**, 247
 De CERTEAU 24
 DE CERTEAU **12**
 DE CORTE 127, 207, 223
 DEBRAY.25, 39, 61, **107**, 116, **126**,
 144, 149, 207
 DELAMOTTE 208
 DELMAS 208
 DERRIEN 108, 208
 Des MARCHAIS **97**
 DESCHENNES 147
 DEVANNE **120**, 208
 DEWEY .38, 50, **100**, **129**, 165, 208
 DI LORENZO ..40, 62, 63, **131**, 209
 DIEUZAIDE 142, 143
 DIEUZEIDE..... 90, **127**, 209
 DUDEZERT.....210
 DUFOYER.....147
 DUMAIS **97**, 208
 DUMAZEDIER 26, **35**, **130**, 210,
 211
 DURU-BELLAT..... 140

E

EISENSTEIN 39, **107**, **126**, 212
 ETEVE ... **11**, 28, 41, 42, 44, 50, 57,
 65, 69, 73, **94**, **106**, 186, 190,
 195, 205, 213, 214, 221, 267

F

FIJALKOW**120**
 FLICHEZ..... **103**, 215
 FOUCAMBERT.....**120**
 FOUCHER 76, **96**, 102, 191, 216,
 245
 FOURNIVAL**115**

G

GABNAT.....216
 GAMBARD..... **94**
 GIBBS 217
 GILBERT 99, 217
 GIORDAN ... **96**, 124, **128**, 217, 239
 GLIKMAN 47, 66, 76, **103**, 104,
106, **134**, 143, 144, 148, 151,
 189, 191, 218, 266
 GORSET.....218
 GRIMAL.....219
 GROSBOIS **101**, **123**, 219
 GUGLIELIMINO **98**
 GUILLOT 219
 GUIR 159

H

HARVEY **108**, 228

HASSENFORDER *11*, 28, 29, 50,
 57, 69, 91, *94*, *96*, *99*, *100*, *128*,
 165, 186, 195, 197, 205, 211,
 214, 220, 221, 222
 HEBRARD *108*, *120*, 205, 222
 HENRI *106*, *107*, 222
 HERMANT 223
 HERRIS 224
 HOTTE 223
 HOUSSAYE..... *15*
 HUBERMAN *12*, 29, 31, 58, *95*, 223
 HUISKEN..... *127*, 223

I

INGLE 224

J

JACKSON *12*, *95*, 224
 JACOB 224
 JACOBI..... *125*, 224
 JACQUINOT .. *16*, 21, 90, *102*, *104*,
108, 109, *127*, *134*, 142, 148,
 153, 157, 158, 203, 224, 225
 JEANNEL..... *105*, 139, 140, 144
 JOSHUA..... *123*

K

KAYE 222
 KHUTLAU 151
 KNOWLES 30, *96*, 225
 KULHTAU *99*, *129*
 KUTTLAU..... 24

L

LA BORDERIE *118*, *131*
 LABARRE *121*, 225
 LABORDERIE 142
 LABORIT *36*
 LAHIRE *109*, *118*, 226
 LASSWELL 144
 LATOUR *9*, *107*, *126*, 149, 201,
 226, 227
 LAVE *97*, 227
 LE GOFF *107*, 227
 LEBRUN 94, *100*, 227
 LECLERCQ *103*, 227
 LEFRANC 228
 LEGROUX..... 32, *35*, *114*, 228
 LEONARD..... *108*, 228
 LESELBAUM... *12*, 28, 30, 50, *100*,
131, 228
 LEVY. *117*, *122*, 143, 144, 229, 240
 LIGNE..... 229
 LINARD 11, 48, *104*, *134*, *135*, 146,
 147, 148, 151, 153, 194, 229
 LINARD M *11*
 LONG 30, *96*, 216, 229, 230
 LOSFELD *117*, 230

M

MANGUEL . 94, *100*, 115, 117, 121,
 230
 MARCHAND *106*, 148, 230
 MARGAIRAZ *96*, 124, *125*, *128*,
 230

MARTINAND ... **101**, **124**, **126**, 217,
231
MARTON 106, 231
MARTON, ... **106**
MAURY 41, 45, 214, 232
MEYLYANI 48, 232
MOEGLIN 138, 151, 233
MONTHUS 63, 91, **99**, **128**, 129,
234
MUCCHIELLI 219
MULLER **134**

N

NAVARRO 108, 234
NICOLLET 148
NOBLE 141
NYSSSEN 115, **121**, 234

O

OLSON **112**, **120**, **127**, 200

P

PAPADOUDI 143, 151, 218, 235
PAPERT 66, **99**, 147, 235
PERAYA 66, **103**, 159, 235, 236
PERRIAULT **105**, 142, 158, 236
PETRARQUE **115**, **119**
PHILLIPPE **111**
PIAGET 26, **127**, 137, 236
PINEAU ... **12**, 31, 76, **97**, 102, 191,
237
PIRSON **134**, 237
PLANTE **112**, 202

PLATON 114, **116**, 117, 238
POIRIER **133**, 238
PORCHER 148, 238
PORTELLI **130**, 238
POUTS-LAJUS 192, 238
POUZARGUE 25, **109**, 239
POUZARGUES **9**, 25

Q

QUERE 239

R

RABARDEL **14**, 48, 90, **105**, 137,
151, 239
REMIGNY 240
RICCO **101**, **123**, 219
RICHE-MAGNIER 238
RMAN **95**
ROMAINVILLE . 81, **111**, 209, 216,
241, 275
ROQUEPLO **125**, 241
ROUET 151
ROUSSEAU **115**

S

Saint AUGUSTIN **119**
SCHAEFFER 142
SCHNEUWLY 242, 247
SEATTLER **127**, 242
SEGUIN 219
SERIEYX **133**, 242
SHANNON **33**
SHANON 144

SIMPSON *112*, 243
 SIROTA *101*, *123*, 219, 243
 ST AUGUSTIN *115*

T

TARDIF *112*, 202
 TERLON 244
 TOCHON.....29, *102*, 214, 244
 TOULZE 147
 TOURNIER 108, 234
 TREMBLAY 30, 76, *96*, *98*, 102,
 130, 191, 216, 245
 TRIQUET *125*, *126*, 246
 TROCME FABRE.....*131*

V

VERILLON..... 151
 VERPILLAT 219
 VIGNAUD 148, 247
 VIGOSTKY *11*
 VIRILIO 143
 VUILLAUME..... *130*, 247

W

WELLS 248
 WEYGAND 218
 WIENER *35*
 WIENNER 144

Index des mots clés

A

apprentissage 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11,
14, 16, 20, 23, 24, 26, 28, 30,
31, 35, 36, 41, 42, 43, 47, 49,
61, 66, 68, 84, 87, 90, 91, 92,
93, 94, 96, 97, 98, 99, 100,
103, 105, 106, 109, 111, 112,
115, 118, 119, 120, 121, 125,
126, 127, 128, 131, 132, 133,
134, 136, 137, 140, 141, 144,
147, 149, 151, 152, 153, 154,
156, 158, 161, 163, 165, 183,
186, 187, 193, 194, 195, 196,
198, 215, 226, 227, 231, 234,
237, 240, 244, 246
autodidaxie 16, 30, 39, 55, 56, 62,
96, 106, 108, 110, 130, 162,
218, 241, 245
autodirection 4, 20, 32, 49, 81,
96, 97, 198, 268
autoformation ... 2, 3, 4, 5, 12, 26,
30, 31, 32, 35, 41, 43, 47, 48,
53, 66, 68, 71, 72, 73, 76, 77,
78, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 95,
96, 97, 100, 102, 104, 105,
106, 112, 119, 130, 134, 136,
147, 152, 153, 183, 184, 185,
186, 187, 193, 198, 202, 206,

207, 209, 210, 213, 215, 218,
221, 224, 233, 234, 236, 239,
241, 245, 246, 249, 254, 262
autoformatrice .. 67, 95, 129, 135,
186
autonomie ... 26, 63, 97, 118, 137,
193, 230, 231
auto-organisation 154

B

bibliothèque 4, 23, 25, 26, 29, 40,
100, 109, 115, 117, 118, 128,
130, 134, 188, 191, 192, 201,
202, 208, 216, 222, 236, 238,
240

C

CDI 40, 41, 42, 43, 46, 53, 59, 62,
63, 65, 74, 75, 98, 100, 111,
129, 130, 133, 183, 184, 188,
189, 190, 191, 195, 197, 199,
200, 202, 207, 209, 210, 212,
213, 216, 217, 228, 229, 230,
238, 240, 241, 242
cognitif ... 32, 37, 60, 96, 99, 114,
128, 235, 239
communication 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10,
12, 13, 14, 23, 31, 33, 34, 35,
36, 41, 46, 54, 57, 60, 61, 65,

67, 70, 78, 90, 92, 95, 98, 100,
 103, 104, 105, 107, 108, 109,
 111, 113, 116, 117, 123, 126,
 132, 133, 134, 135, 137, 141,
 142, 144, 145, 148, 154, 164,
 187, 188, 189, 194, 199, 200,
 203, 204, 205, 209, 210, 211,
 213, 215, 216, 217, 218, 220,
 225, 227, 231, 232, 233, 239,
 245

compétences informationnelles
 91, 99, 128

connaissance... 21, 29, 32, 35, 41,
 46, 63, 67, 74, 81, 83, 97, 110,
 114, 115, 117, 124, 128, 129,
 133, 136, 138, 142, 183, 186,
 210, 224, 227, 240, 270

contexte 5, 13, 14, 16, 39, 47, 61,
 68, 90, 91, 93, 98, 101, 102,
 103, 122, 146, 147, 149, 151,
 154, 156, 157, 158, 159, 163,
 190, 198

contextualisation.. 15, 36, 62, 103

contextualise-action 156

cyberespace .47, 71, 77, 106, 107,
 117, 122, 136, 142, 184, 226,
 265

D

didactique .. 5, 10, 13, 14, 36, 40,
 43, 49, 63, 74, 83, 91, 94, 98,
 99, 101, 102, 105, 108, 111,

112, 123, 125, 126, 127, 128,
 129, 132, 133, 134, 138, 140,
 142, 149, 151, 152, 153, 156,
 158, 163, 183, 188, 202, 203,
 208, 215, 219, 226, 227, 232,
 252

dispositif de formation 96, 148

dispositif médiatisé. 23, 104, 111,
 149, 150, 152, 154

document 3, 4, 10, 11, 16, 23, 24,
 30, 38, 39, 44, 58, 67, 90, 91,
 94, 96, 99, 104, 105, 107, 112,
 113, 114, 115, 116, 117, 118,
 119, 120, 121, 122, 123, 125,
 126, 127, 128, 136, 138, 163,
 166, 228, 239, 242, 245

documentaire 3, 4, 5, 9, 10, 11,
 12, 14, 15, 16, 24, 28, 29, 34,
 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45,
 49, 50, 56, 57, 59, 62, 63, 65,
 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75,
 77, 79, 83, 88, 95, 96, 98, 100,
 102, 106, 110, 111, 114, 115,
 117, 118, 119, 120, 121, 124,
 126, 129, 130, 131, 132, 134,
 135, 136, 138, 146, 161, 163,
 182, 183, 184, 185, 186, 188,
 189, 190, 193, 195, 199, 201,
 203, 207, 210, 215, 217, 218,
 222, 223, 224, 225, 228, 229,
 230, 236, 240, 241, 242, 243,
 245, 246, 257, 263, 265

documentation ..2, 3, 4, 6, 11, 27,
28, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 46,
47, 49, 53, 55, 59, 62, 63, 64,
65, 69, 100, 109, 113, 117,
124, 128, 129, 132, 133, 134,
162, 165, 182, 183, 188, 193,
194, 197, 203, 204, 205, 209,
210, 213, 214, 217, 218, 222,
227, 228, 229, 230, 232, 233,
235, 240, 241, 243, 245, 259,
260

E

élève ... 12, 23, 25, 26, 34, 36, 43,
90, 93, 97, 98, 99, 100, 111,
118, 123, 130, 131, 132, 133,
137, 147, 149, 150, 154, 155,
157, 163, 192, 204, 215, 221,
224, 232, 239, 245

enseignants 3, 5, 6, 12, 14, 16, 26,
27, 28, 29, 31, 33, 34, 44, 45,
48, 49, 52, 53, 57, 58, 59, 60,
64, 66, 68, 69, 73, 78, 79, 83,
84, 86, 87, 94, 95, 96, 97, 104,
105, 106, 111, 117, 127, 129,
134, 143, 147, 150, 153, 156,
158, 161, 162, 183, 185, 187,
188, 189, 191, 192, 193, 194,
195, 199, 203, 205, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 216, 217,
219, 222, 231, 233, 240, 243,
246, 249, 253, 254, 258, 266

enseignement 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13,
14, 24, 28, 29, 36, 40, 42, 45,
46, 47, 49, 54, 65, 67, 68, 72,
75, 76, 80, 81, 84, 86, 87, 90,
91, 92, 93, 94, 98, 99, 100,
102, 103, 105, 107, 109, 110,
111, 114, 115, 118, 121, 123,
124, 125, 126, 127, 128, 129,
131, 134, 137, 139, 140, 142,
147, 149, 151, 152, 153, 154,
155, 156, 158, 161, 162, 163,
164, 184, 186, 187, 189, 191,
192, 193, 196, 200, 203, 204,
205, 210, 212, 213, 216, 218,
219, 220, 224, 226, 227, 232,
235, 236, 237, 240, 242, 246

enseignement médiatisé 148, 158,
162

étudiant.....23, 25, 74, 80, 82, 87,
95, 97, 100, 105, 110, 111,
118, 131, 132, 185, 202, 206,
212, 261

F

formation 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 14,
15, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 32,
36, 38, 42, 45, 48, 49, 51, 56,
57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65,
66, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 78,
80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89,
90, 91, 94, 96, 100, 102, 103,
104, 105, 106, 109, 111, 112,
129, 130, 131, 132, 134, 135,

136, 139, 140, 141, 143, 146,
148, 151, 152, 153, 155, 158,
160, 164, 165, 182, 183, 185,
186, 187, 188, 189, 190, 191,
193, 195, 198, 199, 200, 201,
203, 204, 205, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 214,
217, 218, 219, 220, 221, 223,
224, 225, 226, 228, 229, 232,
233, 234, 240, 245, 246, 247,
248, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 258, 259,
260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 270, 271,
272

formation médiatisée 47, 64, 136,
148, 247

H

habiletés informationnelles 36,
40, 63, 97, 100
hétéroformation 26, 152, 158

I

informations professionnelles.. 11
informelles 16, 55, 86, 87, 100
innovation .16, 31, 38, 48, 49, 57,
61, 64, 65, 66, 81, 95, 104,
106, 108, 130, 137, 138, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147,
150, 158, 164, 197, 203, 204,
205, 209, 212, 216, 217, 224,
242, 247

interaction...6, 10, 13, 15, 25, 33,
35, 36, 37, 40, 61, 62, 65, 67,
73, 91, 93, 96, 98, 102, 104,
112, 119, 120, 126, 128, 136,
137, 149, 151, 156, 158, 162,
164, 197

L

lecteur .. 10, 24, 73, 91, 114, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 122,
164, 236

lecture 12, 21, 28, 31, 36, 38, 39,
44, 58, 61, 69, 70, 72, 73, 74,
77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 94, 100, 108, 109, 112,
115, 117, 118, 120, 121, 122,
151, 187, 194, 196, 197, 198,
199, 200, 201, 204, 207, 209,
212, 216, 218, 219, 221, 223,
226, 228, 229, 231, 233, 234,
235, 236, 238, 239, 240

lectures professionnelles .. 11, 27,
29, 30, 80, 86, 208

lire pour apprendre 97

livre ... 39, 43, 68, 113, 115, 116,
119, 120, 121, 130, 163, 193,
200, 201, 206, 207, 209, 221,
230, 233, 236, 238

M

manuel scolaire 25, 108, 123, 149,
203, 230

mathématique...67, 87, 99, 103, 105,
131, 135, 246

médias 4, 6, 10, 13, 14, 15, 16,
25, 35, 44, 47, 49, 60, 61, 65,
66, 75, 90, 91, 94, 96, 97, 101,
103, 106, 107, 111, 112, 113,
115, 116, 126, 127, 134, 144,
149, 150, 151, 161, 163, 164,
165, 183, 206, 213, 225, 237,
245

médiation 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 15,
16, 18, 19, 20, 23, 24, 36, 39,
40, 41, 43, 44, 45, 48, 51, 62,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 73, 74,
76, 77, 79, 83, 91, 92, 96, 99,
100, 101, 102, 104, 106, 113,
115, 116, 117, 118, 120, 121,
124, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 133, 135, 136, 146, 149,
150, 151, 159, 164, 183, 184,
185, 197, 199, 202, 206, 213,
225, 227, 232, 243, 246, 252,
260, 267

médiation documentaire 2, 4, 5, 8,
10, 11, 15, 18, 19, 20, 36, 39,
40, 41, 43, 44, 45, 51, 62, 63,
64, 66, 67, 73, 74, 76, 77, 79,
83, 91, 100, 102, 106, 113,
115, 117, 120, 121, 126, 133,
135, 136, 151, 159, 164, 183,
184, 185, 225, 252, 260, 267

médiatique 2, 4, 5, 14, 16, 23, 25,
26, 37, 47, 50, 68, 92, 93, 94,

96, 97, 99, 100, 102, 105, 109,
111, 113, 125, 126, 143, 149,
155, 163, 242

médiatisation.. 1, 2, 5, 10, 23, 24,
43, 103, 123, 126, 134, 138,
146, 150, 160, 165, 182, 199,
248, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 256, 257, 258, 259,
260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 270, 271,
272

mémoire.....8, 22, 105, 115, 116,
117, 118, 119, 218, 224, 246

N

non formelle..85, 95, 98, 99, 100,
110, 186, 220

nouvelle technologie 154

numérique41, 46, 78, 84, 93, 117,
126, 132, 136, 139, 228, 229,
230

O

outils 4, 10, 24, 29, 33, 48, 49,
60, 65, 67, 68, 91, 94, 98, 99,
102, 103, 105, 106, 118, 122,
127, 131, 135, 137, 138, 139,
140, 141, 143, 150, 152, 153,
154, 158, 161, 163, 199, 202,
210, 226

P

pratiques enseignantes.....68, 90,
137, 145, 147, 157, 247
pratiques médiatiques...5, 91, 92,
96, 161, 163, 164
professionnalisation 3, 11, 12, 28,
29, 33, 50, 59, 69, 73, 79, 87,
94, 95, 96, 129, 182, 185, 194,
195, 223, 246, 251, 258

R

recontextualisation. 5, 47, 55, 67,
68, 85, 94, 99, 105, 112, 151,
154, 159, 163
réorganis-action 151, 157
représentation .. 9, 19, 31, 37, 109
résistance 150, 152, 159

S

situation instrumentée 14, 137

T

technologie 36, 50, 71, 88, 91, 93,
105, 106, 113, 116, 146, 164,
227

technologies éducatives 5, 44, 56,
59, 62, 66, 73, 78, 137, 138,
139, 140, 143, 145, 148, 165,
204, 234, 245

téléformation.....158

téléprésentation 156

texte 119, 120, 121, 122, 123,
125, 133, 141, 153, 182, 195,
230

TICE. 5, 6, 39, 41, 54, 56, 59, 62,
64, 65, 66, 113, 138, 162, 165,
189

transposition .102, 123, 125, 126,
152, 202, 215, 242

transposition médiatique.....102,
125, 126, 242

V

virtualisé.....158

virtuel..... 156, 229

BIBLIOGRAPHIE de travail :

Il aurait été difficile pour une soutenance d'un habilitation à diriger des recherches sur le thème « média et médiatisation dans le processus de formation » de ne pas porter une attention particulière à la constitution d'une bibliographie de travail si possible cohérente et actualisée. On retrouve ici bien sûr les références des documents cités dans le corps du texte mais aussi les références qui me semblent être indispensables pour qui souhaite s'engager dans des travaux de recherche dans les perspectives scientifiques que j'ai esquissé. La constitution de ces références doit aussi beaucoup à l'existence du centre documentation recherche de l'INRP et à la qualité scientifique de la veille documentaire que Jean HASSENFORDER et Christiane ETEVE ont réalisé.

ACCART, J.P. et RETHY, M.P. (1999) *Le métier de documentaliste*. Paris : Electre - Editions du Cercle de la Librairie.

ACKERMAN, W. et DULONG, R.(1971) Un domaine nouveau de recherche : la diffusion des connaissances scientifiques. *Revue française de sociologie*, vol. XII, p. 378-405.

ALAVA S., (1991) Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 22, p. 94-101.

ALAVA S., (1992) " Je lirai plus tard si ce n'est pas trop tard. " *Perspectives documentaires en éducation*, n° 25 , p. 87-100.

ALAVA S., (1993a), Information et professionnalisation : Contribution à l'étude d'une culture commune des étudiants d'I.U.F.M .- *Perspectives Documentaires en Education* , N° 28 , 1993, pages 101-114.

ALAVA S., (1993b) Eléments pour une didactique de la médiation documentaire. *Documentaliste, sciences de l'information*, vol. 30, n° 1, p.14-18.

ALAVA S., (1993c), Apprendre son métier sur le tas ! Temps de l'expérience et place des informations éducatives au sein du développement professionnel des enseignants, in : *Temps, Education, Sociétés Tome 1* .- Caen : Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 1993, pages 97-107.

ALAVA S., (1994a), Naviguer sans se noyer : Multimédia et médiation documentaire, *INTER C.D.I*, N° 132, novembre-décembre, pages 64-69

ALAVA S., (1994b) *Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants*. Thèse de doctorat : Université de Toulouse.

ALAVA S., (1994c) Pour une nouvelle écologie de la connaissance ; le centre d'information et de documentation. *Inter CDI*, mai - juin , n° 129, pages 66-70.

ALAVA S., (1995), Du cabotage à la navigation au long cours : la recherche documentaire sur multimédia, *INTER C.D.I*, N° 137, septembre-octobre, pages 74-79

ALAVA S., (1995a) Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'auto construction professionnelle. *Education permanente*, n° 122, pages 9-93.

ALAVA S., (1995b) Situations d'apprentissages et médiation documentaire : bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, mars - avril, pages 44-48.

ALAVA S., (1996), Mémoires, médias et apprentissage : une autre façon d'enseigner, *Cahiers de la Documentation*, N°1, 1996, Bruxelles/Belgique, pages 14-27.

ALAVA S., (1996), Reflexiones sobre un oficio en la era digital , *Revista Educacion y Biblioteca*, N° 73, año 8, novembre, pages 57-63.

ALAVA S., (1996), S'autoformer à l'Université : Influence des nouvelles technologies : Acte du Colloque Européen sur l'autoformation, In: Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. 2^{ème} colloque européen sur l'autoformation, *Les cahiers d'Etudes du CUEPP*, N° 32-33, mai 1996, Pages 167-173.

ALAVA S., (1996a) Autoroutes de l'information et apprentissages documentaires. *Documentaliste - Sciences de l'information*, mai - juin, vol. 33, n° 3, p. 135-141.

ALAVA S., (1996b), L'expérience documentaire : tant à apprendre, si peu. à enseigner, *Revue ARGOS*, N° 16, janvier 1996, pages 16-23.

ALAVA S., (1997a) " Branché... mais paumé " Enjeux pédagogiques et enjeux citoyens du cyberspace encyclopédique, *Revue CARI-INFO*, mars 1997, pages

ALAVA S., (1997b), « De la souris... aux savoirs " Rôle de la médiation documentaire dans la maîtrise des apprentissages numériques, *Revue Clés à venir*, N°14, mai 1997, pages 75-80.

ALAVA S., (1997c), Les étudiants inscrits au service d'enseignement à distance .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1997

ALAVA S., (1997d), Essai critique sur la mutation des médiations du savoir, *Cahiers de la Documentation* , N° 1-97, Bruxelles /Belgique, 1997, pages 4-15.

ALAVA, S., (1997e), La Documentation au futur ? Penser demain... Requiem des espaces scolaires, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 148, n° spécial, juillet-août 1997, pages 22-26.

ALAVA, S. (1997f), Recherche et diffusion de l'information au sein de l'école, In : CRDP DE POITOU CHARENTES,

ASSOCIATION REGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADEMIE DE POITIERS, INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE "ETABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE", L'Elève et l'information : Quelles médiations ?, Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, pp. 9-21.

ALAVA S., (1998a), Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner. In : Documentation et formation : revue de recherche en éducation. *Spirale*, n° 19, p. 101-116.

ALAVA S. et MAYDIEU M., (1998b), *Pratiques d'études et métier d'étudiant* .- Rapport d'études Observatoire de la vie étudiante / Centre de recherche en Education, Formation, Insertion .- Toulouse : Université Toulouse le Mirail, 1998.

ALAVA S., (1998c), De l'ordre des livres à la carte des savoirs.- Cahiers de la Documentation, N° 4 - 98, BRUXelles / BELGIQUE. 1998, pages 111-122.

ALAVA S., (1998e), Le plaisir braconné des images : construction des savoirs documentaires .- *Revue ARGOS*, N° 24,, pages 62-63.

ALAVA S., (1999a), Médiation(s) et pratiques universitaires : l'artisanat des études,, IN : BECHARD J.P. et GREGOIRE D., Apprendre et enseigner autrement, Actes du 16^{ème} Colloque International de l'AIPU, Montréal QUEBEC, 1999.

ALAVA S., (1999b), Médiation (s) et métier d'étudiant, Bulletin des Bibliothèques de France , N°1, 1999, pages 8-15.

ALAVA S., (1999c), Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laissez-faire.- IN : GLIKMAN V. (ed.)- *Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usages* .- Paris : INRP,,1999, pages 4-15.

ALAVA S., (1999e), Façons de lire , façons de faire : métier et médiation documentaire, perspectives documentaires en éducation, n° 46 - 47, pages 141-151.

ALAVA S., (2000 d), Cyberspace et pratiques de formation : des mirages aux usages des enseignants , IN: ALAVA S. (sous la

direction de) , *Cyberespace et autoformation : vers une mutation des dispositifs de formation*, Bruxelles : De BOECK, 2000, pages 45-64

ALAVA S., (2000a), « Heureux qui communique » : De l'interactivité à la rencontre autoformatrice., IN : ALAVA S.(sous la direction de), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, pages 151-167

ALAVA S., (2000b), Pratiques non formelles d'études et hétérogénéité des publics universitaires. IN : TRINQUIER M, CLANET J, ALAVA S, (1999), Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement, CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2), Université de Toulouse Le Mirail. Pages 153-169.

ALAVA S., (2000c), Capacités d'auto-apprentissage et parcours mathématiques à l'Université, IN: *Université ouverte - enseignement supérieur et autoformation: 5e colloque européen sur l'autoformation GRAF*", 16, 17 et 18 décembre 1999 Barcelone, Espagne. 2000, pages 210-233.

ALAVA S., CLANET J, TRINQUIER M.,...[et al.],; (1999f), Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement, CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion, Université de Toulouse 2), Université de Toulouse Le Mirail, 185 pages

ALAVA S., CLANET J., (2001a), *Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur.*, Revue des Sciences de l'Education, Vol. XXVI, N°3, 2001, pages 545-570.

ALAVA S., ETEVE Ch., (1999d), Médiation documentaire et éducation : Note de synthèse, *Revue Française de pédagogie*, N°127, 1999, pages 119-164.

ALAVA, S., (1998d), L'autoformation médiatisée IN : FOUCHER R., BAVEYE P., PINEAU G., TREMBLAY N.A. .- Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur, Québec : GIRAT UQAM, 1998, pages 4-16.

ALBERO, B. (1998) *L'autoformation des adultes en langues étrangères : interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Thèse de doctorat : Université de Paris 7-Denis Diderot : sciences de l'éducation. Sous la dir. de A.Weil - Barais et A. Martel.

ALBERO, B. et GLIKMAN, V.(1996) Les centres de ressources : du libre service éducatif au lieu de formation. L'exemple des " espaces -langues ". *Etudes de communication*, " n° 19,

ALBERTIN J.-M., (1991), *Multimédia et formation en réseau : pour une prise en compte des usagers*, communication au Colloque Société et communication, Sainte Foy les Lyons, 12 et 13 décembre.

ALTET, M. (1996) Le cours magistral universitaire, un discours scientifico - pédagogique sans articulation enseignement - apprentissage. *Recherche et formation*, n° 15, p.35-44.

ANNOOT, E.(1998)Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 43, p.59-71.

ANNOOT-NICOLLET E., (1994), *Les formateurs face aux nouvelles technologies pour la formation : l'exemple des enseignants des centres de formation d'apprentis*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Rouen.

ARNAUD G., (1996), Le formateur face au multimédia : entre complexité et perplexité, *Education Permanente*, N° 127.

ARNAUD, P.(1993) Mieux enseigner ? Moins de paroles plus de livres. In : Fraisse, E. *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF, p.113-129. (Politique aujourd'hui)

ASTOLFI, J.P (1996) Médiations. *Educations*, n° 9, juin - octobre, p. 13.

- ASTOLFI, J.P.(1998) " Contrat didactique ". In : Champy, P. et Etévé, C. 2ème éd. revue et augmentée. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan. (Ref), p. 220-222.
- ATLAN, H.(1998). Les échanges de savoir : la bibliothèque comme métaphore d'organisation biologique. In : " Interdisciplinarités ". *Le genre humain*, n ° 33, p.197-204.
- AUDIGIER, F., ed., (1993) *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Documents : des moyens pour quelles fins ? Septièmes rencontres*. Paris : INRP.(Col.
- BAATH, J., Distance students' learning - empirical findings and theoretical deliberations, *Distance Education*, Vol III, N°1, 1982.
- BABARIT, G. (1996) Pour une utilisation méthodique du CDI par les enseignants. L'exemple des sciences économiques et sociales. In : La fonction documentaire en question. *Administration et éducation*, n° 72, p. 43-57.
- BACONNIER, J.(1974) *L'évolution de la documentation et de l'information pédagogiques et les missions des CRDP dans ces domaines*. Thèse de 3ème cycle : Grenoble : CRDP.
- BAKER, T.E. (1991) Knowledge utilization ; the third wave. *Knowledge : creation, diffusion, utilization*, march, vol. 12, n° 3, p. 225-240.
- BALHOUL, J.(1988) *Lectures précaires : étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris : BPI.
- BALTZ, C. (1998) Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 35, n° 2, p.75-82.
- BARBECHATCH E., POUTS-LAJUS S., (1991), Les attentes des utilisateurs. Dans la logique de la communication, *Observatoire des technologies pour l'Education en Europe*, Ronéo.
- BARBIER-BOUVET, J. M. et POULAIN, M.(1986) *Publics à l'œuvre : pratiques culturelles de la Bibliothèque publique*

d'information du Centre Pompidou. Paris : La Documentation française.

BARNETT, G.K.(1988) *Histoire des Bibliothèques publiques de la révolution à 1939.* Paris : Promodis.

BARON G.L., (1993), *Informatique et enseignement*, IN/ BARON G.L., F. POALETTI, R. RAYNAUD, *Informatique, communication, société*, Paris : L'harmattan, Université Paul Sabatier.

BARON, G.L. (1991), *Informatique, appropriations culturelles, appropriation cognitives : le cas des enseignants*, rapport intermédiaire INRP, N° 91-041.

BARON, G.L. et BAUDE J. (éd.), (1992), *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants, Actes du colloque*, Paris : INRP.

BARON, G.L. et BRUILLARD, E.(1996) *L'informatique et ses usagers.* Paris : PUF. (L'éducateur)

BARON G.L., (1998), *L'intégration des TICE dans le système éducatif : instruments, acteurs et systèmes - rapport de recherche N° 40 121*, Paris : INRP.

BARON, G.L., (1997), *Technologies nouvelles et accès à l'information en milieu scolaire*, in : CRDP DE POITOU CHARENTES, ASSOCIATION REGIONALE DE LA FADBEN, IUFM DE L'ACADEMIE DE POITIERS, INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE "ETABLISSEMENTS ET VIE SCOLAIRE", *L'Elève et l'information : Quelles médiations ?*, Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, pp. 53-59.

BARRE, M. (1983) *L'aventure documentaire : une alternative aux manuels scolaires.* Paris : Casterman (E3-expériences-témoignages)

BAUDRIT, A.(1999) *Le tuteur. Une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF. (Education et formation ; L'éducateur)

BAYARD-PIERLOT, J. et BIRGLIN, M.J.(1991) *Le CDI au coeur du projet d'établissement.* Paris : Hachette classique.

BAZIN, P., Vers une métalecture, Bulletin des Bibliothèques de France, Tome 41, N°1, 1996

BAYARD PIERLOT J. et BIRGLIN M. J., (1991), Le CDI au cœur du projet d'établissement, Paris : HACHETTE.

BEAUFILS, D., l'ordinateur outil d'investigation scientifique au lycée: implication didactiques et pédagogiques, IN: Actes des cinquièmes journées informatique et pédagogie des sciences physiques, PARIS: INRP/UDP, 1992.

BECKER, H. S. (1962) *The nature of profession in National Society for Study of Education. education for professions. Sixty first year book.* Chicago : University Press, p. 27-46.

BEGUIN, A. (1996) Didactique ou pédagogie documentaire. *L'école des Lettres*, n° 12, p. 49-64.

BEGUIN, A. (1997) Perspectives de formation à l'écriture professionnelle des documentalistes : la note de synthèse. In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, p. 179-198.

BEILLEROT J., DEMORI F., Les thèses en Sciences de l'Education de 1990 à 1994, BULLETIN DE L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE), avril 1998, N° 20/21, 1998.

BEILLEROT, J (1993) *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline 1969-1989.* Université de Paris X - Nanterre.

BEILLEROT, J (1995) La diffusion des savoirs. *Educations*, n° 4, p. 4-5.

BEILLEROT, J *et al.*(1989)Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques. Paris : Editions universitaires.

BELISLE C., LINARD, M., (1996), Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des technologies de l'information, *Education Permanente*, N° 127, 1996. *Education Permanente*, N° 127.

- BENSIMON, C. (1997) Jean Hassenforder et l'environnement pédagogique. In : Hommage à Jean Hassenforder. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 17-21.
- BERBAIN, J.M., ETEVE, C. et HASSENFORDER, J.(1991) Les minorités d'enseignants lecteurs et l'information pédagogique. *Inter-CDI*, novembre-décembre, n° 114, p. 53-57.
- BERBAUM, J. (1992) 3ème éd. *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.
- BERNARD, M. (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan. (Education et formation)
- BERNHARD, P (1976) *Les pratiques documentaires des enseignants. Etude réalisée dans quatre collèges d'enseignement secondaire d'une localité de la région parisienne*. Paris: INRP.
- BERNHARD, P (1986a) *La bibliothèque/médiathèque : instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au Québec*. Thèse de doctorat : Université de Montréal : Sciences de l'éducation.
- BERNHARD, P (1986b).L'information québécoise en éducation : production, consommation, utilisation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 4, p.7-29.
- BERNHARD, P (1988) Le développement des habiletés d'information : passeport pour la société post-industrielle. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 3/4, p. 3-13.
- BERNHARD, P (1993) Bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques : missions et relations. *Argos: revue des BC et CDI*, octobre n° 11, p. 45-47.
- BERNHARD, P (1994) Bibliothèques centres documentaires, centres d'information en milieu scolaire. Aperçus internationaux. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 31, p. 91-109.
- BERNHARD, P (1996) Des habiletés d'information à la maîtrise de l'information. In : *Comment informatiser l'école ?* Paris ; Ste Foy : CNDP ; Publications du Québec.(col. Ingénierie pédagogique)

BERNHARD, P. (traductrice), Association for teacher-librarianship in Canada, Charte des droits de l'élève à l'ère de l'information, VANCOUVER: ATLC, 1995.

BERNHARD, P. «Des habiletés d'information à la maîtrise de l'information», IN: Comment informatiser l'école? Collection de l'ingénierie éducative. Centre National de Documentation Pédagogique et Les Publications du Québec. Paris/Sainte-Foy.1996

BERNHARD, P. et BRODEUR, C.(1998) Les enfants et la recherche d'information à l'ère du multimédia : bilan d'une recherche - développement au primaire. *Documentation et bibliothèques*, vol. 44, n° 2, p. 60-67.

BERNHARD, P.(1998) Apprendre à " maîtriser " l'information : des habiletés indispensables dans une " société du savoir ".In : Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. *Education et francophonie*, vol. XXVI, n° I, automne - hiver, 16p.

BERNHARD, P., La bibliothèque/ médiathèque: instrument d'éducation dans l'enseignement secondaire au QUEBEC, PH. D., Université de Montréal, Sciences de l'éducation, 1986.

BERNHARD, P., La vraie nature des bibliothèques, *Documentation et bibliothèques*, octobre - décembre, 1994.

BERTHELOT, J.M. *et al.* (1992) *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : CERC.

BESSE, J. M.(1995) D'une recherche pluridisciplinaire à une opération interministérielle : l'exemple des assistants techniques de BCD. In : Zay, D. et Gonnin-Bollo, A. *Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes de colloque 14,15 et 16 novembre 1993*. Paris : INRP, p. 208-217.

BESWICK, N.W. (1975) *Organizing resources : six cases studies*. London : Heinemann Educational.

- BESWICK, N.W. (1977) *Ressource based learning*. London : Heinemann Educational Books.
- BESWICK, N.W. (1978) Double qualifications for librarians in schools ? *Education libraries bulletin* , vol. 21, part 2, p. 40-47.
- BIREAUD, A.(1990) *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Editions d'organisation.
- BIREAUD, A. et al.(1974) *L'accès des élèves à l'autonomie : à la recherche d'une méthode de travail. Le centre d'auto documentation de Marly le Roi*. Paris : INRP. (Recherches pédagogiques ; 76)
- BLACHERE, M.(1996) Les centres de ressources en formation des adultes. De l'apprentissage de l'autonomie à l'autoformation assistée. In : *La fonction documentaire en question. Administration et éducation*, n° 72, p. 99-113. .
- BLANCHART, M.M. (1997) Partenariat entre documentalistes et professeurs de matières scientifiques : des projets à inventer. *Spirale*, n° 19, p. 33-44.
- BLANDIN B. (1996a) - Apprentissages et relations de travail - in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation - Les cahiers d'Etudes du CUEEP n° 32-33* - p 93-99.
- BLANDIN B. (1996b) - Apprentissages et relations de travail. Hypothèses sur les usages des instruments de télécommunication - *Rapport de recherches* - CESI - Paris.
- BLANDIN B., (1985), *Formateurs et formation multimédia : les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, Paris : Ed. d'Organisation.
- BLIOT, E.(1992)Un chemin de praticienne du livre. In : HASSENFORDER, J. *Vers une culture pédagogique ; chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 277-281.
- BLONDEL, F.M. (coord.), BOUYSSOU, C., BERTHOMIEU, F., GAUCHE, J., (1998), Elèves, enseignants et Internet, In : BLONDEL, F.M., SCHWOB, M. (éd.), *Huitièmes journées informatique et pédagogie des sciences physiques* (12-13-14 mars

1998-IUFM de Montpellier), Montpellier : INRP : UdP, pp. 85-95.

BON, A. et KUHN, M.(1989) *Médias, multimédias et télévision au service des formations techniques et professionnelles*. Rapport à Madame le ministre délégué, chargé de la communication et à Monsieur le secrétaire d'Etat, chargé de l'Enseignement technique.Paris.

BOND, M., HUGUES, C.& OWEN, K.(1996) In the field in the Library : methodological analogies for library-based researchers. *Teaching in Higher Education*, vol. 1, n° 3, p. 373-383.

BONNAUD- LAMOUREUX, M.(1995) *Le rôle pédagogique du documentaliste d'établissement scolaire : perspectives dans le cadre des nouvelles théories de l'apprentissage*. Mémoire de DESS en sciences de l'information et de la documentation spécialisées. INTD.

BOUGNOUX D., (1992), Qui a peur de l'information in : INFORCOM 92, Les nouveaux espaces de l'information, Lille : S.F.S.I.C., 1992

BOUGNOUX, D.(1991) *L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information*. Paris : La Découverte.

BOURDIEU, P (1987) *Lecture, lecteurs, lettrés et littérature*. In : *Choses dites*. Paris : Ed. de Minuit., p. 132-143.

BOURDIEU, P (1992a) nouvelle éd. augmentée. *Homo academicus*. Paris : Ed. de Minuit. (Le sens commun)

BOURDIEU, P. et CHARTIER, R.(1992b) *La lecture : une pratique culturelle*. In : Chartier, R. *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot-Rivages, p.217-239.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Ed. de Minuit.

BOURDIEU, P.(1997) *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris : INRA- Editions.

BOURDONCLE, R. (1991) *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*. I. La

fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, janvier - février - mars, n° 94, p. 73-91.

BOURDONCLE, R. (1993) La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-120.

BOURDONCLE, R. (1994) *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.(Education et formation. Série thèses et travaux universitaires)

BRAUN, J.P.(1992) *Eléments pour une réflexion sur l'identité professionnelle : documentaliste en CDI*. Longwy : ALP.

BREHIER, M.P. et DEPELSENAIRE, M.C. (1998) *La construction de mots-clés comme indicateurs de la compréhension d'un texte*. Lille : IUFM Nord-Pas-de-Calais.(Rapports de recherche ; 2)

BRETELLE-DESMAZIERES, D. ; COULON, A. et POITEVIN (1999) *Apprendre à s'informer : une nécessité. Evaluation des formations à l'usage de l'information dans les universités et les grandes écoles françaises*. Université de Paris 8 : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.

BRITAN-FOURNIER, O.(1997) " La culture documentaire en milieu scolaire : naissance et évolution " In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, p.7-30.

BROWN, J.W., LEWIS, R.B., *AV instruction technology, media and methods*, 1972.

BRU M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions Universitaires de SUD, 1991

BRUILLARD E., De la PASSARDIERE B., Fonctionnalités hypertextuelles dans les environnements d'apprentissage. IN / TRICOT A., ROUET J.F., *Les hypermédias: approches cognitives et ergonomiques*, Paris: HERMES, 1998, pages 95-122.

BRUILLARD E., G.L. BARON (1998), Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en

classe de sixième, Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES, N°4, 1998.

BRUILLARD, E., BALDNER, J.-M. et BARON, G.-L., eds (1996) *Hypermédias et apprentissages*. Paris : INRP ; EPI.

BRUILLARD, E., *Des machines à enseigner*, Paris : HERMES, 1997.

BRUILLARD, E. (1998), Conception et usages des instruments informatiques pour l'apprentissage et l'enseignement , Habilitation à diriger des recherches de l'université du Maine en informatique.

BRUNER, J (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BRUNER, J (1991) *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.

BRUNER, J.(1996) *L'éducation, l'entrée dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

BRUNER, J.S., OLSON, D.R., *Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiatisée*, PROSPECTIVES, VOL 5, N°1, 1973.

BUCHETON, D. (1998a) *Lectures publiques, lectures privées. Communication au colloque franco-brésilien des 25-26 novembre 1998*. Paris : INRP. Actes à paraître.

BUCHETON, D. (1998b) *Les postures de lecture des élèves au collège. Communication au colloque du REF, Toulouse, 27 octobre 1998*. Toulouse : Actes à paraître.

BUCKLAND, M.(1996) Documentation, information science and library science in the USA. *Information processing and management*, vol. 32, n° 1, p. 63-76.

BUCKNER, K.and DAVENPORT, E.(1996) Support issues for case-based learning in an undergraduate human factors class. *Education for information*, n° 14, p. 331-342.

Bulletin des Bibliothèques de France (1999)

BURGER, M.M. (1991) La lecture en mutation dans les collèges et les lycées. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 36, n° 2.

BURGER, M.M. (1992) Centres de documentation des lycées et collèges : une lente et difficile gestation. In : Poulain, M., dir., *Histoire des bibliothèques françaises. XX^e siècle, 1914-1990*. Paris : Promodis ; Cercle de la Librairie, p. 56-363.

CACALY, S. dir. (1997) *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan.(Ref)

CACERES, B (1960) *Les autodidactes*. Paris : Le Seuil.

CACERES, B.(1964) *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Le Seuil.

CACERES, G. et al.(1961) *Regards neufs sur la lecture* . Paris : Le Seuil.

Cahiers pédagogiques (1976) Un nouveau lieu pédagogique : les centres de documentation et d'information (CDI), n° 146.

Cahiers pédagogiques (1997) La documentation, un outil pour toute une équipe, n° 332-333.

CAHUZAC, H. et FONDIN, H. (1991) *Le professeur - documentaliste*. Paris : Nathan.(Carrières ; les métiers de l'éducation)

CALLON, M. et LATOUR, B., dir. (1991) *La science telle qu'elle se fait*. Paris : La Découverte.

CANARIO, R. (1987) *Problématique de l'innovation : l'interaction entre le CDI et l'établissement scolaire*. Thèse de doctorat.: Bordeaux II, 2 vol.

CARBONE, P.(1992) Les bibliothèques universitaires : dix ans après le rapport Vandevoorde. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 34, n° 4, p. 56-58.

CARDINET A., (1998), La médiation, un autre regard sur l'acte pédagogique, *Cahiers pédagogiques*, N°362.

CARDINET, A.(1995) *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.(Formation ; pédagogie)

- CARRÉ P., (1999), L'autoconstruction du sujet social, IN : ALAVA S. (éd.), *Autoformation et lien social*, Toulouse : Edition Universitaire Du Sud.
- CARRE P., (1993), L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine, *Revue française de pédagogie*, n°102, p. 17-22
- CARRE P., (1995), L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation, *Education permanente*, n°122, p. 221-232.
- CARRE P., (1998), L' autoformation : un renversement de perspective,,In : *Autonomie et formation au cours de la vie* (Bordeaux), Chronique sociale, Lyon.
- CARRE P., MOISAN A., POISSON D., (1999), *L'autoformation , psychopédagogie, ingénierie, sociologie* , Paris : PUF.
- CARRE P., (1992) *L'autoformation en formation professionnelle*, Paris : Documentation française.
- CARTIER M., (1997), *Le nouveau monde des inforoutes*, Montréal : FIDES.
- CARTIER S., PLANTE A., TARDIF J., (1999) *Learning by reading of medical students involved in a problem-Based learning Program (PBL)*. Rapport préliminaire de recherche remis à l'Association des Facultés de médecine du Canada.
- CARTIER S., *Un cadre de référence pour décrire l'apprentissage par la lecture en contexte universitaire.*, Soumis à publication, 1999.
- CARTIER S.,(1997), *Lire pour apprendre: description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*, Thèse de doctorat inédite, Montréal: Université de Montréal.
- CASPAR P.,(1991), *Le savoir à portée de main, la conduite des projets de formation multimédia*, Paris : Ed. d'Organisation.
- CATZ, T. (1986) La diffusion des résultats de recherche en éducation. *Revue française de pédagogie*, octobre, n° 77, p. 109-116.

- CAVALLO, G. et CHARTIER, R., dir.(1997) *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil.
- CERTEAU de M ., GIARD G., (1983), *L'ordinaire de la communication*, Paris : Dalloz.
- CERTEAU de M.,(1985), *L'invention du quotidien, 1-Arts de faire*, Paris : Gallimard.
- CERTEAU, M. de (1975) Lire un braconnage. In : Certeau, M. de. *L'invention du quotidien. Tome I. Arts de faire*. Paris : UGE, p. 279-296.
- CHAMPY, P (1984) L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation : essai de clarification. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, p. 29-36.
- CHAMPY, P.(1997), Un sage usage des nouvelles technologies ; les banques de données comme outil d'information et d'évaluation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p.99-104.
- CHANIAC R., (1975), Neuf expériences de télévision éducative dans le monde, *Etudes comparées INA*.
- CHAPELAIN, B (1996) *Les vidéothèques d'établissements*. Paris : INRP.
- CHAPELAIN, B. (1994), Les Médiathèques scientifiques : Enjeux, effets et questions, In : CUEFF, Gaëlle et al, Audiovisuel et formation des enseignants, Paris : INRP, pp. 189-196.
- CHAPELAIN, B.(1997) *L'intégration des nouvelles technologies au CDI : médiation des outils, médiatisation des savoirs*. Thèse en sciences de l'éducation : université de Paris VIII. Ss la dir. de Geneviève JACQUINOT. 2 vol.
- CHAPRON, F (1991) Itinéraires pour la construction d'un métier nouveau. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 49-61.
- CHAPRON, F (1992) L'essor des CDI. In : Poulain, M.,dir.,*Histoire des bibliothèques françaises, op. cit.*, p.661-663.

- CHAPRON, F. (1996), Apprendre à s'informer au CDI. IN : HUSTI A., coord. , *Changements dans le monde de l'éducation; Hommage à André de PERETTI*, Paris : Nathan, p. 63-88.
- CHAPRON, F (1997) Jean Hassenforder, acteur du développement des CDI. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p.33-39.
- CHAPRON, F (1998) Apports de la recherche à l'évolution du métier de professeur documentaliste. *Inter- CDI*, n° 155, septembre - octobre, p. 6-11.
- CHAPTAL A., (1999), *LA question de l'efficacité des technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire. Analyse critique et communicationnelle des modèles américains et français*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, Université PARIS X, 1999.
- CHARBONNIER, J.L. (1997) Les " apprentissages documentaires " et la didactisation des sciences de l'information. In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, *op. cit.*, p. 45-59.
- CHARPENTREAU, J., dir. (1968) *Le livre et la lecture en France*. Paris : Ed. Ouvrières.
- CHARTIER, A.M (1993a), La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie. In : Poulain, M., dir. *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Cercle de la Librairie, p. 89-135.
- CHARTIER, A.M (1993b) Lectures pratiquées, lectures déclarées : réflexions autour d'une enquête sur les étudiants en IUFM. In : Fraisse, E., dir. *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p. 73-101.
- CHARTIER, A.M (1996) Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des *Cahiers pédagogiques* (1945-1958). In : Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ? *Hermès*, n° 20, p.205-212.

- CHARTIER, A.M (1996) Lire à l'école et lire en bibliothèque : deux modèles contradictoires de la lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 3, n° 3, p. 335-342.
- CHARTIER, A.M. et HEBRARD, J. *et al.*, (1989) *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Paris : BPI. (Etudes et recherches).
- CHARTIER, A.M. (1998) L'expertise enseignante, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. In : Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation. *Recherche et formation*, n° 27, p. 67-82.
- CHARTIER, R (1992) *Les formes produisent du sens*. Lyon : Voies livres.
- CHARTIER, R *et al.* (1993) *Pratiques de lecture*. Paris : Payot et Rivages.
- CHARTIER, R, Du livre à la lecture, PAYOT, 1993.
- CHARTIER, R. (1996) *Culture écrite et société. L'ordre des livres (XIV-XVIII siècle)*. Paris : Albin Michel.
- CHARTIER, R. (1997) *Le livre en révolutions*. Paris : Textuel.
- CHARTIER, R., dir. (1995) *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Rencontres nationales de la lecture et de l'écriture, 29-30 janvier 1994*. Paris : Imec éditions ; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. (In octavo)
- CHAUDRON, M. et SINGLY, F. de, dir. (1993). *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre G. Pompidou. BPI. (Etudes et recherches)
- CHERVEL, A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- CHESNOT-LAMBERT, O. (1979) *Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires*. Thèse de 3ème cycle : Université de Paris XIII.
- CHESNOT-LAMBERT, O., ETEVE, C. et HASSENFORDER, J. (1985) La circulation de l'information en éducation dans les

Ecoles normales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 7, p. 63-92.

CHEVALIER, B. et COLIN, M.(1992) 2ème éd. augmentée. *Exploiter l'information au CDI. Une activité transdisciplinaire*. Paris : INRP. (Rencontres pédagogiques ; 29)

CHEVALIER, B.(1993) *Méthodes pour apprendre*. Paris : Nathan.

CHEVALLARD, Y. et JOHSUA, M.A. (1991) *La transposition, du savoir savant au savoir enseigné. Suivi de, Un exemple de la transposition didactique*. La Pensée sauvage.

CHEVALLIER, B., COLIN, M., *Exploiter l'information en CDI, une activité transdisciplinaire*, Rencontres pédagogiques, N°29, INRP, 1993.

CITTERIO, R.(1992) Les conditions d'utilisation des BCD comme outils de prévention de l'illettrisme. In : Besse, J.M. *et al., eds. L' illettrisme en questions*. Lyon : PUL, p.299-310.

COLIN, M. et CORIDIAN, C.(1996) *Les produits éducatifs parascolaires : une réponse à l'inquiétude des familles ?* Paris : INRP. (Politiques pratiques et acteurs de l'éducation)

CONEIN, B. et THEVENOT, L. (1997) *Information et cognition*. Paris : Raisons Pratiques

CONTOU, J.(1985) Une bibliothèque d'UER en sciences de l'éducation : ce que lisent les étudiants. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, p. 91-114.

CORMAULT, E.(1996) Cité des sciences et de l'industrie : pratiques d'autoformation à la didacthèque. In : *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Université des sciences et technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. Cahiers d'études du CUEEP*, mai, n° 32-33, p. 49-56.

COULET, J.J., *La médiation et les théories du développement*, Revue Education's, juin-octobre 1996.

COULON, A (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF

- COULON, A et al.(1995) *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII*. Paris VIII : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques.
- COULON, A.(1999) *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de l'Université de Paris 8*. Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques. 65 p.
- COUSINET R., Le manuel scolaire, instrument pédagogique ?, *Educateurs*, N°56, novembre - Décembre, 1956
- CROS, F. et ADAMCZEWSKI, G., dir., (1996) *L'innovation en éducation et formation*. Paris : INRP ; De Boeck. (Coll. Pédagogies en développement)
- DAGOGNET, F.(1995) La communication : métaphore ou métascience ? In : Delmas, R. et Massit-Folléa, F., dir. *Vers la société de l'information. Savoirs - Pratique - Médiations*. Paris : Apogée, p. 177-185.
- DALE, E., *Audiovisual methods in teaching*, 1954.
- DARTOIS, Cl.(1991) Approche de la relation " information " dans un centre de documentation. *Documentaliste- Sciences de l'information*, vol. 28, n° 4-5, p. 210-213.
- DARTOIS, Col.(1972) Lecteurs, que dites-vous ? *Education permanente*, n° 39-40, p. 158-166.
- DAVIES, F., TERRY G. (1984), *Reading for learning in the sciences*, Edinburgh : Oliver & Boyd.
- DE CORTE, E., *Les fondements de l'action didactique*, DE BOECK, 1990.
- DEBRAY R.,(1992), *Manifestes médiologiques*, Paris : Ed. De la découverte.
- DEBRAY R., (1998), *Transmettre*, Paris : Ed. De la découverte.
- DECEUNINCK, J.(1996) Centres de ressources et formation initiale des enseignants. In : *La fonction documentaire en question. Administration et éducation*, n° 72, p. 115-122.

- DECEUNINCK, J., DELAMOTTE, E. et PAYEUR, A. (1994) Des industries culturelles à l'industrialisation de la formation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, p. 71-94.
- DELACÔTE, G. (1996) *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*. Paris : Odile Jacob.
- DELAMOTTE E., (1993), La formation comme lieu d'une industrialisation, in : *Etudes de communication*, N° 14, Université Charles de Gaulle, Lille.
- DELMAS P., (1986), *L'élève terminal : enjeux sociaux et finalités des nouvelles technologies éducatives*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Paris 8.
- DELMAS, B.(1992) Une fonction nouvelle : genèse et développement des centres de documentation. In : Poulain, M. *Histoire des bibliothèques françaises, op. cit.* p. 179-193.
- DEROUET-BESSON, M.C (1983) A propos d'un travail bibliographique critique sur l'espace scolaire : apports et difficultés d'usage des banques de données internationales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, p. 25-32.
- DERRIEN C., Le réseau télématique « Freinet », Dynamique communicationnelle de classes en innovation, Thèse nouveau régime Université de Caen, 1995.
- DES MARCHAIS J.P. & DUMAIS B., *Issues in implementing a problem-based learning curriculum at the University of Sherbrooke*, Annals of community oriented education, N°3, 1990.
- DEVANNE, P., *La lecture en réseaux*, Paris : HACHETTE, 1996
- DEWEY Melvil, Libraries as related to the education works of the state, regents bulletin University of the state of new York, N° 3, August 1890.
- D'HALLUN, (sous la dir.), (1993), Une pratique d'enseignement ouvert : la préparation de l'ESEU à distance en 1991-1992, *Cahiers d'études du CUEEP*, N°22.

DI LORENZO, G.(1991) *Questions de savoir. Introduction à une méthode de construction autonome des savoirs*. Paris : ESF.

DIEUZEIDE H., (1970), *Technologies éducatives et développement : Année Internationale de l'Education*, Paris : UNESCO.

DIEUZEIDE, H., *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement*, PARIS:PUF, 1965.

DILLENBOURG P., MENDELSOPHN P., (2000), *Internet au service de l'innovation*, IN : R. GUIR (ed.), *La formation des enseignants aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux*, Bruxelles : De BOECK

DILLENBOURG P., (1994), *Evolution épistémologique en EIAO, Revue Sciences et Techniques Educatives*, N°1, 1994.

DONNAT, O. et COGNEAU, D. (1990) *Pratiques culturelles des français 1973-1989*. Paris : La Découverte.

DONNAT, O. et COGNEAU, D. (1997) *Pratiques culturelles des Français*. Paris : La Documentation française ; La Découverte.

DONNAY, J. et ROMAINVILLE, M., eds (1996) *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend ?* BRUXelles : De Boeck.

DROLET, G. et PARADIS, G. (1987) *Le comportement des professeurs de sciences sociales en matière de recherche de l'information. Documentaliste, Sciences de l'information*, n° 2, vol. 4, p. 54-64.

DUARTE, C. (1996) *Etude des pratiques informatives des usagers des centres de documentation et d'information : le cas des collégiens*. Mémoire de DEA : Université Paris X- Nanterre : sciences de l'information et de la communication.

DUARTE, C., (1998), *La Formation continue aux TIC des professeurs documentalistes*, *Pratiques de Formation-Analyses, Formation Permanente, Université de Paris VIII*, n° 35, sept.1998: Informatique et Formation, pp. 111-119.

- DUBET, F. (1994) L'étudiant en université de masse. *Revue française de sociologie*, XXXV-4, p. 511-532.
- DUDEZERT J.-P., (1991), *Pouvoirs et médias : la formation comme enjeu*, Thèse de doctorat nouveau régime en Sciences Politiques, Université de Bordeaux 1.
- DUDEZERT J.-P., (1993), Formations ouvertes : le rapport coût-efficacité, *Leader CNED*, N°2.
- DUMAS, A., CARRE, A. et WEIL-BARAIS, A.(1998) *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. Paris : Peter Lang.(Exploration : Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)
- DUMAZEDIER J. , GISORS de H., "Education et autoformation par le livre", *Education permanente*, N° 20, Septembre - Octobre 1973.
- DUMAZEDIER, J (1978) La société éducative et ses incertitudes. *Education permanente*, n° 44, p. 3-14.
- DUMAZEDIER, J (1980). Vers une sociopédagogie de l'autoformation des jeunes. *Amis de Sèvres*, janvier, n° spécial, p. 5-24.
- DUMAZEDIER, J (1985) Formation permanente et autoformation. *Education permanente*, n° 78-79, p.9-24.
- DUMAZEDIER, J (1988) *Révolution culturelle du temps libre (1968-1988)*.Paris : Méridiens-Klincksieck. (Sociétés)
- DUMAZEDIER, J (1993) *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*. Lyon : Se former+, n° 32.
- DUMAZEDIER, J (1995) Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. *Education permanente*, n° 122, p. 243-247.
- DUMAZEDIER, J (1996a) Autoformation et médiation éducative. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, p.21-42.
- DUMAZEDIER, J (1996b) Socio-pédagogie de l'aide à l'autoformation. PEI et entraînement mental. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, p. 177-193.

DUMAZEDIER, J. *et al.* (1993) Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. *Revue française de pédagogie*, n° 102, p. 5-45.

DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. (1973) Education et autoformation par le livre. *Education permanente*, n° 20, septembre - octobre, p.17-52.

DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. (1979). L'autoformation et la lecture documentaire. Analyse de contenu et utilisation des documents. *Inter-CDI*, mars - avril , n° 38, p. 23-24 et p. 39-41.

DUMAZEDIER, J. et GISORS, H. de (1984) Français analphabètes ou illettrés ? *Revue française de pédagogie*, n° 69, octobre - novembre - décembre, p.13-20.

DUMAZEDIER, J. et HASSENFORDER, J. (1962b) Sociologie de l'éducation et sociologie de la lecture. *Courrier de la recherche pédagogique*, n° 15, p. 33-41.

DUMAZEDIER, J. et HASSENFORDER, J.(1966) *La lecture publique en France*. Paris : Syndicat des éditeurs et libraires.

DUMAZEDIER, J. et HASSENFORDER, J..(1962a) Eléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre. *Bibliographie de la France, Chronique*, n° 24, p.1-100.

DUMAZEDIER, J. et RIPERT, A.(1966) *Loisir et culture*. Paris : Le Seuil. (Le loisir et la ville. I)

DUMAZEDIER, J. et SAMUEL, N.(1976) *Société éducative et pouvoir culturel*. Paris : Le Seuil.(Le Loisir et la ville. II)

DUMAZEDIER, J.(1998) Education permanente. In : Champy, P. et Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op.cit.*, p.369-374.

DUMAZEDIER, J., GISORS, H., de, GUINCHAT, C. et ROMER, M. (1980) *Sociopédagogie de l'autoformation : de l'usage des encyclopédies et des dictionnaires*. Paris : ADRAC. (ADRAC ; 39)

DUMONT B., (1992) *Etude sur les utilisations pédagogiques des nouvelles technologies dans les premiers cycles universitaires*, Paris 8, Laboratoire Paris 8, Laboratoire d'Ingénierie didactique.

DUPONT, P. et OSSANDON, M. (1994) *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF (Q5J).

DUQUESNOY, S. (1995) Faire du neuf avec du vieux. Identité et rénovation d'une médiathèque pédagogique. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 35, p.101-112.

DUQUESNOY, S.(1997) " Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques ". In : Documentation et formation. *Spirale*, n° 19, *op. cit.* p. 73-88.

DURU-BELLAT, M. (1999) sous la dir., *La recherche en éducation et en formation en France : éléments pour un état des lieux - Rapport du Comité National de Coordination de la Recherche en Education*, Paris : CNRCE, INRP.

ECHEVERRIA, P.U.(1989) Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 16, p. 85-96.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative*. Paris : Grasset.

EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E. (1988), Curriculum initiative: an agenda and strategy for library media programs. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.

EISENBERG, M.B. et BERKOWITZ, R.E.(1990) *Information problem solving : the big six skills approach to library and information skills instructions*. Norwood, NJ : Ablex Publishing.

EISENBERG, M.B.et BROWN, M.K. (1992) Current themes regarding library and information skills instruction : research supporting and research lacking. *School Library Media Quarterly*, vol. 20, n° 2, winter.

EISENSTEIN Elisabeth, *La révolution de l'imprimé dans l'europe des premiers temps modernes*, Paris : Ed de la découverte, 1991.

ERLICH V., Les nouveaux étudiants, Paris : La documentation Française, 1998.

ESCARPIT, R., ROBINE, N. et GUILLEMOT, A.(1966) *Le livre et le conscrit : une enquête du Centre de sociologie des faits littéraires ; enquête de Nicole Robine*. Paris : Cercle de la Librairie.

ESTELLA GARCIA, A. et RIVALLAIN, N. (1994) *Travailler au CDI en histoire géographie*. Paris : Hachette éducation.(Pédagogies pour demain ; centres de ressources)

ETEVE, C. (1984) Une problématique pour les CDI : l'autoformation. *Inter-CDI*, n° 81, p. 9-12.

ETEVE, C. (1993a) *L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite: le cas des minorités lectorices dans les lycées et de collèges*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ss. la dir. de Jean Hassenforder : Université Paris X- Nanterre.

ETEVE, C. (1993b) *Le CDI : d'où vient-il ? où va-t-il ? De l'innovation au système d'information à vocation pédagogique*. Rencontres nationales de la lecture-écriture. Paris : La Villette 29-31 janvier 1993, 7 p.

ETEVE, C. (1994) *Les centres de ressources en éducation en France. Description et évolution sur 30 ans*. 29 p. Traduit en portugais.

ETEVE, C. (1995b) Quelle politique de communication pour la recherche ? In : *Savoirs professionnels, savoirs d'action. Etapes de la recherche*, n° 35, p. 4-5.

ETEVE, C. (1996) Les cultures professionnelles des enseignants. In : *Colloque " L'image publique des enseignants "*.Paris : INRP.

ETEVE, C. (1997c) "Sources et ressources ".In : *Documentation et formation. Spirale*, n° 19, p. 61-71.

ETEVE, C. (1998c) *Ressources documentaires, médiations éducatives et construction des savoirs*. In : *Biennale de l'éducation et de la formation*, Paris :18 avril 1998, p.

ETEVE, C. et GAMBART, C.(1992) *Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances en éducation*. Paris : INRP.

ETEVE, C.(1999) Les lectures des enseignants : auto et co-formation. In : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p.51-53.

ETEVE, C., HASSENFORDER, J. et LAMBERT-CHESNOT, O.(1988) Les enseignants leaders d'opinion, une minorité cachée ? *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, p. 129-131.

ETEVE, C., HASSENFORDER, J. et VEYSSET, Y.(1994) Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original le Centre de Documentation Recherche de l'INRP. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 33, p. 95-109.

ETEVE, C., MAURY, Y. et al.(1999) *Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation. Rapport de recherche INRP*, Paris : INRP à paraître.

ETZIONI , A. (1969) *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*. New York : The Free Press.

européen de communication, TIS, N°1, 1992

F. TOCHON , *L'enseignement stratégique, transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 1991.

FAVE-BONNET, M.F.(1993) *Les enseignants - chercheurs physiciens*. Paris : INRP.

FAYET-SCRIBE, S.(1997) Histoire de l'accès à l'information : repères. *Solaris, Science de l'information*. Le savoir et ses outils d'accès à l'information, n° 4, 26 p.

FERRY, F. et POUPELIN, M.(1996) A l'école du village planétaire. La fonction documentaire en question. *Administration et éducation*, n° 4, p.9-22.

- FLICHEZ E., Education, formation : le temps de l'industrialisation ?, *Etudes de communication*, N°14, 1993 ;
- FONDIN, H. (1992) *Rechercher et traiter l'information*. Paris : Hachette éducation.
- FONDIN, H. (1996) Le professeur - documentaliste dans l'institution française : contribution pour un nouveau rôle. *Administration et éducation*, n° 4, p. 23-41.
- FORQUIN, J.C (1988) L'information sur la recherche en éducation en Grande-Bretagne : problèmes et pratiques documentaires. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, p.71-76.
- FORQUIN, J.C (1989) *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. BRUxelles : De Boeck-Wesmael.(Pédagogies en développement ; Problématiques et recherches)
- FORQUIN, J.C (1991) " *L'Open University* ", une institution universitaire originale. Paris : INRP.np.
- FORQUIN, J.C (1993) Présentation. In : Hassenforder, J., dir. *Lecteurs et lectures en éducation*. Paris : INRP ; L'Harmattan.(Formation et éducation ; Références), p. 13-17.
- FORQUIN, J.C (1996) L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN, J.C (1997a) Les " Notes de synthèse " de la Revue française de pédagogie au coeur d'une politique originale de production de ressources au service de la recherche en éducation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 131-136.
- FORQUIN, J.C. et LEFORT, G.(1983) Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation des banques de données bibliographiques. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 2, p. 33-37.

- FOSSE-POLIAK, C. (1986) *Des autodidactes à l'université : exclusion et réinsertion scolaire*. Paris : Centre de sociologie urbaine.
- FOUCHER R. & TREMBLAY N., Self directed learning in the workplace : A framework for analysis. IN: LONG H.& associates, *Emerging perspectives of self directed learning*, Norman, OK : University of Oklahoma, 1993.
- FRAISSE E., Approche de la lecture dans l'enseignement supérieur français, *Revue des Sciences de l'Education*, N°21 vol 1, 1995.
- FRAISSE, E. et al. dir.(1993) *Les étudiants et la lecture*. Paris : PUF. (Politique aujourd'hui)
- FRESNAY, M. , NOEL, B. ; PARMENTIER, P. et ROMAINVILLE, M.(1998) *L'étudiant apprenant*. BRUxelles : De Boeck.
- FRYDMAN, M. et JAMBE, R.(1978) *S'informer pour se former*. BRUxelles ; Paris : Labor.
- GABNAT J., (1990), Les produits de formation multimédia : Typologie, acteurs, production, *Actualité de la formation permanente*, N° 108.
- GAILLOT, P. et GAILLOT, R et al. (1993) *Et si on travaillait avec notre documentaliste ?* Tours : CDDP.
- GAILLOT, P. et GAILLOT, R.(1995) 1ère éd. 1987. *Le CDI : une garderie, un sanctuaire, un supermarché, un tremplin pour l'innovation ?* Tours : CDDP; INRP.
- GALLAND, O. et OBERTI, (1996) *Les étudiants*. Paris : La Découverte. (Repères ; 195)
- GAMBART, C.(1988) *Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges* : Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : ss la dir. de R. Lallez : université de Paris VIII.
- GAMBART, C.(1990)L'information pédagogique des enseignants : quelques données concernant les collèges. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 20, p.101-113.

- GAMBART, C.(1991 b) L'information pédagogique des enseignants : un rôle potentiel pour les documentalistes. *Inter CDI*, juillet - août, n° 112, p. 53-55.
- GAMBART, C.(1991a) Les enseignants face aux médias. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 95-112.
- GAMBART, C.(1996) *Approche de l'autoformation, identité professionnelle des enseignants*. Paris : INRP. (1996)
- GARRISON, D. (1989), Facilitating self-directed learning: not a contradiction in terms in H. Long, *Self-directed learning - Emerging theory and practice*. University of Oklahoma.
- GEORGE, J. (1999) Vieille comme le monde. In : Qui a peur de l'autoformation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p.13-15.
- GIBBS, S.E., The final frontier. Independent learning and the rôle the library, *School librarian*, N°37, 1989.
- GILBERT J.F., Mathetics : The technology of education, *Journal of Mathetics*, Vol 1, 1962.
- GILIS, D. (1992) Transfert des acquis de la recherche en éducation mathématique et banque de données videotex. In : *Continuités et ruptures*. Biennale de l'éducation et de la formation. Résumés des communications, *op. cit.*, p. 90-91.
- GILIS, D. (1994) *La recherche sur l'éducation mathématique et la documentation scientifique* Thèse de doctorat : Université de Paris V-R.Descartes. Ss la dir. de Gérard Vergnaud. 2 vol.
- GIORDAN, A., DE VECCHI G., Les origines du savoir, NEUCHATEL: Delachaux, 1987.
- GIORDAN, A., MARTINAND, J.L. et RAICHVARG, D., ed. (1998) *Formation à la médiation et à l'enseignement. Enjeux, pratiques, acteurs. Actes des XXèmes journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*. Centre Jean Franco-Chamonix 23-27 mars 1998. Paris : Dires.
- GIROD, R.(1986) Grand public et savoir scientifique : le mur. *Revue française de pédagogie*, n° 76, p. 49-56.

- GIROD, R.(1999) Que reste-t-il de nos connaissances. In : Dynamique des savoirs. *Sciences humaines*, n° 24, mars - avril p. 18-21.
- GISORS, H. de. (1985) Apprendre à s'autoformer à l'école. *Education permanente*, n° 78-79, p. 187-197.
- GLEYZE, A.(1992) Les années de crise des bibliothèques universitaires. In : Poulain, M. *Histoire des bibliothèques, XXè siècle, op. cit.*, p.673-681.
- GLIKMAN V. dir., (1999), Formations ouvertes et à distance: le point de vue des usagers, Paris: INRP.
- GLIKMAN V., PAPADOUDI H., (1995), Les nouveaux territoires de la formation, *MSCOPE*, N°5, mars.
- GLIKMAN, V. et BARON, G.L.(1991) Médias, multimédias, technologies et formation à distance. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, p. 63-93.
- GLIKMAN, V.(1995)Les avatars de la télévision éducative pour adultes en France : histoire d'une non politique1964-1985. *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 63-74.
- GOASGUEN, J.(1992) Education et bibliothèques. Quelles réponses ? *Bulletin d'informations de l'association des bibliothécaires français.*, n° 156, p. 27-32.
- GOFFARD, M.(1998) *Les activités de documentation en physique-chimie*. Paris : Colin.
- GOODY, J.(1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Ed. de Minuit.
- GORSET P., WEYGAND F., (1988), Politiques d'usage du réseau câblé dans la formation professionnelle, *Bulletin du CETEIC* (Lille 3), N° 9.
- GOURBIN, G. (1998) Une nouvelle profession : cyber-documentaliste. *Documentaliste Sciences de l'information*, vol. 35, n° 3, p. 175-178.
- GREGOIRE, R., BRACEWELL, R. et LAFERRIERE, T.(1996) *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la*

communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. Revue documentaire. 34 p. 1er Août 1996.

GRIMAL M., VERPILLAT M., (1989), Formation multimédia et réseau câblé, *Education permanente*, N° 97, supplément AFPA.

GROBOIS, M., RICCO, G., SIROTA, R., (1993) Du savoir savant au savoir enseigné, IN: *FABDEN, Du chercheur à l'élève: quels documents? Quelles médiations?*, Paris: FABDEN.

GROSBOIS, M., RICCO, G. et SIROTA, R.(1992) *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration.* Paris : ADAPT.

GUGLELMINO L., (1992), *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. Doctoral dissertation*, University of Georgia, Dissertation Abstract International.

GUGLIELMI, J.(1989) Initiation à la recherche en sciences de l'éducation par l'utilisation des ressources documentaires : le compte rendu d'une pratique. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 17, p. 113-123.

GUILLOT Y., GUIVAR'C J., (1993), Télé-amphi : un terminal de téléconférence sur Numéris à l'origine de modifications plus ou moins complexes dans le rituel d'un cours, *Atelier multimédia : ESIM*, Juin 1993 : Marseille.

GUIR R., (1996), Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies, *Education Permanente*, N° 127.

GUIVAR'C J., MUCCHIELLI A., SEGUIN J., (1995), La redéfinition du rôle d'enseignant et les conditions de la réussite pédagogique, *MSCOPE*, N° 9, mars.

HAEUW, F., THIERY, L. et REHOUMA, D.(1996) " Centre de ressources et tutorat : le cas des centres universitaires de ressources éducatives ".In : *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. Deuxième colloque européen sur l'autoformation. Universités des Sciences et Technologies de Lille, 6-7 novembre 1995. Cahiers d'études du CUEEP*, mai, n° 32-33, p.63-67.

- HASSENFORDER, J (1966) Le team teaching. *Education nationale*, 20 octobre, n° 801, p. 20-21.
- HASSENFORDER, J (1967) *Développement comparé des bibliothèques en France en Grande Bretagne et aux Etats Unis dans la seconde moitié du XIXème siècle (1850-1954)*. Paris : Cercle de la Librairie.
- HASSENFORDER, J (1969) *La lecture chez les jeunes et les bibliothèques dans l'enseignement du second degré*.
- HASSENFORDER, J (1972a) La bibliothèque institution éducative. Recherche et Développement. *Lecture et bibliothèques*..
- HASSENFORDER, J (1972 b) *L'innovation dans l'enseignement. Un avenir qui se construit sous nos yeux*. Paris : Casterman.
- HASSENFORDER, J (1978) *Les méthodes de travail intellectuel dans l'enseignement*. In : Actes du colloque sur les conseils méthodologiques en éducation, 14-16 mars 1978. Paris : INRP, p. 23-29.
- HASSENFORDER, J (1980b) L'expérience des collèges-bibliothèques. *Education et Développement*, n° 141, p. 41-45.
- HASSENFORDER, J (1983a) La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. *Brises*, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER, J (1983c) Recherche en éducation et information des enseignants. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 1, p. 7-12.
- HASSENFORDER, J (1984) Rétrospective : le développement des bibliothèques et des centres documentaires dans l'enseignement français depuis 1945. *Inter-CDI*, nov.-déc. , n° 72, p. 5-7 (à revoir)
- HASSENFORDER, J (1988a) La bibliothèque et ses valeurs. *Médiathèques publiques*, 4ème trimestre, n° 71-72, p. 49-51.

HASSENFORDER, J (1988b) La communication documentaire, dimensions internationales. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, p. 67-70.

HASSENFORDER, J (1996b) BCD et CDI. La genèse. *Inter-CDI*, n° 140, mars-avril, p. 59-61 et mai-juin, n° 141, p. 54-55.

HASSENFORDER, J dir.(1992 a) *Chercheurs en éducation*. Paris : L'Harmattan ; INRP. (Education et formation)

HASSENFORDER, J dir.(1992b) *Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens*. Paris : INRP ; L'Harmattan.

HASSENFORDER, J dir.(1993) *Lecteurs et lectures en éducation. Recueil des "Itinéraires de chercheurs"*. Paris : L'Harmattan ; INRP.(Education et formation).

HASSENFORDER, J. et LEFORT, G (1972) Livres, documents et pédagogie. *Education et développement*, n° 80, rééd. en 1998. In: Raillon, L. et Hassenforder, J. *Une revue en perspective "Education et développement"*. Paris : INRP ; L'Harmattan.(Coll. Education et formation ; série références), p. 172-180.

HASSENFORDER, J. et LEFORT, G (1976) Pédagogie et documentation : orientations de recherche. *Education et développement*, n° 107, p.2-6.

HASSENFORDER, J. et LEFORT, G.(1977) *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et éducation*. Paris : Cahiers de l'Enfance.

HASSENFORDER, J.(1996) "Les enseignants et l'information". In : Husti, A., coord. *Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti*. Paris : Nathan-Pédagogie, p. 45-61.

HASSENFORDER, J., dir. et ETEVE, C., dir.(1998) *Les sciences de l'éducation à travers les livres. Répertoire des livres analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie, 1967-1995*. Paris : INRP ; L'Harmattan. (Education et formation ; Références)

HASSENFORDER, J., L'innovation pédagogique, PARIS: Casterman, 1972.

HASSENFORDER, J., LEFORT, G., Pédagogie et documentation : orientations de recherche, Education et développement, N° 107, 1976.

HEBRARD J., Supports de la communication, supports de la mémoire : mutations et évolutions, IN : De GUTEMBERG aux autoroutes de l'information : nouvelles technologies, nouveaux enjeux culturels ?, Comélia 1996.

HEBRARD, J.(1985) Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? L'autodidaxie exemplaire. In : Chartier, R. *Pratiques de la lecture, op.cit.*, p. 23 -60.

HEDOUX, J.(1985) Culture populaire et autoformation en pays minier. *Education permanente*, n° 78-79, juin, p. 169-186.

HEDOUX, J.et FALIU, A. (1997) *Professeurs médiateurs en lycées professionnels dans l'académie de Lille, 1994-1996*. Lille, Tome I et II.

HENRI F., (1992), Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : Interactivité, quasi-interactivité ou monologue, *Journal of distance learning / Revue de l'enseignement à distance*, Vol. VII, N° 1, .Ottawa.

HENRI F., KAYE A. (sous la dir.), (1985), *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec : Presses Universitaires du Québec / Téléuniversité.

HENRI, F. (1996) L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, p. 43-63.

HENRI, F. et KAYE, A. (1985) *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance*. Québec : Presses de l'université du Québec-Télé université.

HENRI-MACAIGNE, D. (1997) *Apprendre avec BCDI : de la découverte d'un logiciel documentaire à sa maîtrise*. Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais.

HERING, J.E.(1986) Future trends in the education and training of school librarians. *Library review*, vol. 35, p. 176-179.

- HERMANT C., (1985), *Enseigner, Apprendre avec l'ordinateur*, Paris : Nathan.
- HORELLOU-LAFARGE, C. et SEGRE, M.(1996) *Sociologie de la lecture en France. Bilan des recherches*. Paris : Laboratoire de recherche et d'étude en sciences sociales.CNRS - Cachan.
- HOTTE R., (1993), Encadrement assisté par ordinateur et formation à distance, *Journal of distance learning / Revue de l'enseignement à distance*, Vol. VIII, N° 2, Ottawa.
- HOUNSELL, D. and MARTIN, E.(1983) *Developing information skills in secondary schools*. London : British Library. (Library and information research report ; 09)
- HUBERMAN, M (1983a) Recipes for busy kitchens : a situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge : creation, diffusion, utilization*, june, vol. 4, n° 4, p. 478-510.
- HUBERMAN, M (1983b) Répertoires, recettes et vie de la classe. Comment les enseignants utilisent l'information. *Education et recherche*, n° 2, p. 157-177.
- HUBERMAN, M (1984) Vers une biographie éducative de l'enseignant. *Education permanente*, n° 72-73, p. 183-198.
- HUBERMAN, M (1986).Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin n° 75, p. 5-15.
- HUBERMAN, M. (1987) Comment les enseignants utilisent l'information et l'expertise externe dans leur travail quotidien. In : Ducros, P. et Finkelstein, D. *L'école face au changement. Innover ! Pourquoi ? Comment ?* Grenoble : CRDP, p. 13-97.
- HUBERMAN, M. et GATHER-THURLER, M.(1991) *De la recherche à la pratique*. Berne : Peter Lang. + mode d'emploi : éléments de base.
- HUISKEN, F, cité dans l'ouvrage de DE CORTE, E., *Les fondements de l'action didactique*, DE BOECK, 1990.
- ILLICH, I. (1990) *Lecture lettrée, lecture vulgaire : l'écrit et la pensée*. Lyon : Voies livres, n° 43.

INGLE, H. T., HITCHEN HOWARD, B., HERRIS, E. (1983), Utilisation des technologies avancées de communication et d'information dans l'enseignement et la formation, *Bilan et perspectives*, Paris : UNESCO.

IRVING, A (1981) *Instructions materials for developing information concept and information handling skills in school children : an international study*. Paris : Unesco. (PGI-81/WS/32)

IRVING, A. (1985) *Study and information skills across curriculum*. London : Heinemann educational books.

JACKSON P.W., *Life in classrooms*, New-York, Holt : Rinehart et wintsons, 1968.

JACOB, C., La leçon d'Alexandrie, AUTREMENT, N°121, 1993.

JACOB, C., Le pouvoir des bibliothèques, Ed. Albin Michel, 1996.

JACOBI, D.(1984) *Recherches sociolinguistiques et interdiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques. Thèse d'Etat : Université de Franche Comté*.

JACOBI, D., SCHIELE, B. et CYR, M. F. (1990) La vulgarisation scientifique et l'éducation non formelle. *Revue française de pédagogie*, n° 91, p. 81-111.

JACQUINOT G., (1985), *L'école devant les écrans*, Paris : ESF.

JACQUINOT G., (1996), " On demande toujours des inventeurs. ", in : *Communications*, N° 33.

JACQUINOT Geneviève, (1997), Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ? in : *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* CEMEA, Retz.

JACQUINOT, G.((1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, n° 102, p.55-68.

JACQUINOT, G.(1998) " Interactivité " In : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, op cit*, p. 579-581.

- JACQUINOT, G., (1977) Image et pédagogie, PARIS: PUF.
- JACQUINOT, G.,(a) Quand il n'est plus possible de faire du neuf avec du vieux, Mediascope, N°5, 1993.
- JARVIS, P. (1989), *Self-directed learning and the theory of adult education. Third North American Symposium on Adult Self-direction in Learning*, University of Oklahoma.
- JEANNERET, Y.((1994). *Ecrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation*. Paris : PUF.
- JEANNERET, Y.(1999) Les technologies de la pensée restent à penser. In : Dynamique des savoirs. *Sciences humaines*, n° 24, mars - avril, p. 22-25.
- JOBERT, G. dir (1995) L'autoformation en chantiers. *Education permanente*, n° 122.
- KHOWLES M., The modern practice of adult education : from andragogy to pedagogy, New York : Follet, 1980.
- KLETZ, F. (1992). Les étudiants, le livre et la lecture. *Cahiers de l'économie du livre*, n° 7, p. 5-57.
- KNOWLES, M.(1990). *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Editions d'organisation.
- KUHLTHAU, C.C (1991) Inside the search process : information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, vol. 42, n° 5, p. 361-371.
- KUHLTHAU, C.C (1993). *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. Norwood : Ablex publication corporation.
- KUHLTHAU, Carol C. (1994), «Students ans the information search process: zones of intervention for librarians». *Advances in librarianship*, vol. 18, pp. 57-72.
- KUHLTHAU, C.C.(1994) *Teaching the library research process*. Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press.
- LABARRE, A., *Histoire du livre*, PUF, 1970.
- LABORDERIE, R., Le métier d'élève, Paris: Hachette éducation, 1994

- LABORIT H., (1974), *La nouvelle grille*, Paris : Editions R.Laffont.
- LAHIRE, B (1993 a) Lectures populaires : les modes populaires d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-août- septembre, p. 17-26.
- LAHIRE, B (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- LAHIRE, B et al.(1995). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- LAMBERT- CHESNOT, O. (1979) *Incidences pédagogiques de l'implantation et du fonctionnement d'une bibliothèque centre documentaire dans les écoles primaires*.Thèse de 3ème cycle : Université de Paris XIII.
- LANCE, K. C., The impact of school library media centers on academic achievement, *School library media quarterly*, N°23, 1994.
- LANDESMANN-MIKLOS, M.(1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'université nationale autonome de Mexico (UNAM)*.Thèse de doctorat : Ss la dir. de J.C Filloux et P. Durning : Lettres et sciences humaines : option sciences de l'éducation : Université de Paris X-Nanterre. 2 vol.
- LARROUY-BOUSQUET, J.L., (1996), Evolution des usages en documentation, In : PUIMATTO, G., BIBEAU, R. (coord.), *Comment informatiser l'école ?*, Paris : CNDP , pp. 143-150.
- LATOUR BRUno, *Les vues de l'esprit.*, Culture et Technique, n° 14, 1985
- LATOUR, B. et WOOLGAR, S.(1987) *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte. (Sciences et société).
- LATOUR, B.(1993).*Petite leçon de sociologie des sciences*. Paris : Le Seuil.

- LATOUR, B.(1995) *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*. Paris : INRA éditions (Sciences en questions)
- LATOUR, B., *Petites leçons de sociologie des sciences*, PARIS : Seuil, 1993.
- LAVE J., *Situated learning in communities of practice*. IN : Resnick L.B. & associates, *Perspective on socially shared cognition*, Washington, DC : American Psychological Association, 1989.
- LE COADIC, Y.F.(1994). *La science de l'information*. Paris : PUF. (QJ ; 2873)
- LE COADIC, Y.F.(1997) *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan-Université.-
- LE GOFF J., *Les intellectuels au Moyen Age*, Paris : Editions du Seuil, 1957.
- Le GOFF, *Les intellectuels au moyen âge*, Paris : Seuil, 1957
- LE GOUELLEC-DECROP, M.A.(1997). *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation : Université de Nantes.
- LE GOUELLEC-DECROP, M.A.(1999) Profession et professionnalisation des documentalistes des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, avril - mai - juin, n° 127
- LEBRUN M.,
- LECLERCQ D., *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège : Mardaga, 1998.
- LEENHARDT, J., JOZSA, P.et BURGOS, M.(1982) *Lire la lecture, essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore.
- LEFORT, G (1984) Une formation documentaire intégrée. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 3, p. 39-44.
- LEFORT, G (1990) *Savoir se documenter*. Paris : Editions d'Organisation.

- LEFORT, G (1997) Documentation et innovation. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 51-54.
- LEFRANC, R. (1985), *De l'audiovisuel auxiliaire aux systèmes multimédias d'enseignement : le cas du système français d'enseignement supérieur à distance*, Doctorat d'Etat, Université Paris 8.
- LEGROUX J.(1981), "De l'information à la connaissance", *Mésonance*, N° 1-4.
- LEMEUR, G.(1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*. Paris ; Ste Foy : Chronique sociale ; Presses de l'Université de Laval.
- LEMEUR, Y. (1997) Recherche documentaire et autoformation à l'école. *Argos*, n° 17, p.9-11.
- LENGRAND, P. (1970) *Introduction à l'éducation permanente*. Paris : Unesco.
- LEONARD P. et HARVEY, (1997), *Cyberespace et communautaire : appropriation, réseaux et groupes virtuels*, la presse de l'Université de Laval, Québec
- LERAY, C. et LECABEC, E.(1998).*Etudes dirigées et aides à l'autoformation*. Rennes : CRDP.(Actes et rapports pour l'éducation)
- LEROY-GOURHAN, A.(1988). *Le geste et la parole. Tome 2 : la mémoire et les rythmes*. Paris : Albin Michel.
- LESELBAUM, N. (1982a).*Autonomie et autoévaluation*. Paris : Economica.
- LESELBAUM, N. (1982 b).Premier essai d'évaluation d'une innovation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 59, p. 9-23.
- LESELBAUM, N., BONNE-DULIBINE, L. et GROSJEAN, L. (1993). *Travail autonome et travail personnel de l'élève. Etude de leur diffusion dans le système éducatif*. Paris:INRP
- LESELBAUM, N., l'autoformation, revue Education Permanente, 3 juillet 1985.

- LETEINTURIER, C.(1996). *L'identité professionnelle des documentalistes. Le cas des médias*. Paris : ADBS éditions.
- LEVY Pierre, Essai sur la cyberculture: l'universel sans totalité, revue Diverscité, N°6 1997.
- LEVY, P (1993). *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris : Le Seuil.
- LEVY, P.(1997). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris : La Découverte.
- LICK, R.(1988). *La juste communication*. Paris : La Documentation française.(Commission des communautés européennes. Programme FAST)
- LIGNE, M.B., Libraries in the educational process, Library association research, N°92, 1990.
- LINARD, C., BELISLE., Nouvelles compétences des acteurs de la formation avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication, Rapport du projet COMP'ACT. Programme CNRS « Education et formation en Europe . », LYON : CNRS - IRPEACS, 1996
- LINARD, M.(1996). 2ème éd. rev. et augm. *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*.Paris : L'Harmattan. (1ère ed. 1991, Editions universitaires)
- LINARD, M., La nécessaire médiation humaine, Cahiers pédagogiques, N° 362, 1998.
- LOCK, C. (1998). Discours de la méthode documentaire. *Argos*, n° 22, p. 14-18.
- LOISON-GOT, G.(1996). *La médiation documentaire*. Mémoire de DEA : sciences de l'information et de la communication : Université Charles de Gaulle - Lille III. Ss la dir. de Gérard Losfeld.
- LONG H., Changing concepts of self directed learning. IN : LONG H. and associates, *Advances in research and practice in self directed learning*, Norman, OK : University of Oklahoma, 1990.

- LONG, H (1994) in: Long H & Assoc, *New Ideas about Self-directed Learning*, University of Oklahoma
- LONG, H. (1989), *Self-directed learning - Emerging theory and practice*, University of Oklahoma.
- LOSFELD, G.(1992). Bibliothèque et éducation ; outils et savoir faire. *Bulletin de l'Association des bibliothécaires Français*, n° 156, p. 21-26.
- LOSFELD, G., Des formations nouvelles pour des fonctions nouvelles, *Innovation*, N°25-26, 1992.
- Mac KENZIE, D.F.(1991). *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.
- MANGUEL, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris : Actes Sud.
- MARCHAND L., (1994), *Conception de l'apprentissage chez des apprenants adultes qui suivent des cours à distance*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paris 8.
- MARCHAND L., Caractéristiques et problématiques spécifiques à la formation universitaire par visioconférences et télématique , IN : ALAVA S. dir., *Autoformation et cyberspace : Vers une mutation des pratiques de formation ?*, BRUXelles : De BOECK, soumis pour publication.
- MARCHAND, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, Toronto : Les éditions de la Chenelière
- MARCOIN, F. (1993).Quelques paradoxes sur la lecture des étudiants. In : Fraisse, E. *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p.101-112.
- MARGAIRAZ, D.(1989). Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. In : INRP : *Quatrième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, géographie, sciences économiques et sociales*. Paris : INRP, p.

- MARQUIS, L.(1992). *Apprendre à s'informer*. Montréal : Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation. (Clé en main)
- MARTINAND, J. L (1989) Les manuels de science, contradiction et fonction. In : Giordan, A. et Martinand, J.L., eds. *XI èmes Actes des journées internationales sur l'éducation scientifique Les aides didactiques*. Paris : F de didactique, Université de Paris 7, p. 47-52.
- MARTINAND, J. L (1992). Enjeux et ressources de l'éducation scientifique : introduction au thème. *XIVèmes Actes des journées sur l'information et l'éducation scientifiques*, p.
- MARTINAND, J. L.(1998). Modélisation, résolution de problèmes et médiation.In : Dumas Carré et Weil-Barais, *op. cit.*, p. 271-277.
- MARTINAND, J.L.(1984). L'utilisation de la documentation dans l'enseignement scientifique. In : Giordan, A. et Martinand, J.L. *Signes et discours dans l'éducation et la vulgarisation scientifique*. Nice : Z'ditions.
- MARTON, P. (1996). Premier bilan du projet LAMI sur l'exploitation pédagogique de systèmes d'apprentissage multimédia interactif à l'université Laval, in L. Sauvé (éd), *La technologie éducative. Réseaux technologiques, réseaux humains*. Québec: Télé-Université,
- MASSIT-FOLLEA, F.(1995). Les sciences de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur en France. In : Delmas, R. et Massit-Folléa, F. *dir. Vers la société de l'information., op.cit.*, p. 25-32.
- MATEO, P.(1992). Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, n° 99, p. 37-48.
- MATURANA h VARELA F, (1994), *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine*, Paris : Addison-Wesley France.

- MAUGER, G. et POLIAK, C.F.(1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n ° 128, juin, p.3-24.
- MAUGER, G., POLIAK, C.F. et PUDAL, B.(1999).*Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan. (Essais et recherches)
- MAURY, Y (1996). *Recherche documentaire informatisée : utilisation en classe de 6ème dans le cadre du CDI du Dictionnaire encyclopédique AXIS*. DEA nouvelles technologies. Paris VII.
- MAURY, Y., (1996), La Recherche documentaire informatisée : DEA Nouvelles Technologies de l'Information appliquées à la Communication et à la Formation, Paris, 145 p.
- MELYANI, M. (1996a).Autoformation et bricolage chez les adultes. Le cas des informaticiens ou de simples utilisateurs d'outil. *Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 32-33, p. 162-166.
- MEYLYANI M., (1996b), Informatique compagnonnage et bricolage chez les adultes, *Education Permanente*, N° 127.
- MEYRIAT, J.(1993). Un siècle de documentation. La chose et le mot. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 30, n° 4-5, p. 192-198.
- MICHEL, J (1989) Former aux heuristiques de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 26, n° 4-5, juillet - octobre, p.174-178.
- MICHEL, J (1990) De la créativité en documentation : autres perspectives pour la formation. *Bulletin de Bibliothèques de France*, n° 3, p. 193-201.
- MICHEL, J (1992). *La formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée*. Paris : UNESCO/PGI.
- MICHEL, J (1995). Nouvelle culture, nouvelles professions. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, p.34-36.
- MICHEL, J (1997b). Les professionnels de l'information - documentation à l'heure du document numérique et des réseaux électroniques. *Document numérique* . Vol. I, n° 2, p. 217-231.

MICHEL, J. et SUTTER, E.(1992). *Pratique du management de l'information : analyse de la valeur et résolution de problèmes*. Paris : ADBS.

MICHEL, J.(1997a).*Le nouvel espace numérique de l'information-documentation. Un nouveau barycentre professionnel éducatif et documentaire*. Texte pour le séminaire Education nationale, " CDI virtuel ", Reims, le 29 avril 1997, 8 p.

MICHEL, J., (1998), La Formation documentaire : un Enjeu pour le troisième millénaire, In : POCHET, Bernard, THIRION, Paul (éd.), La Bibliothèque, partenaire du projet pédagogique. Compte rendu des Ateliers Francophones sur la Formation Documentaire, Gembloux, 13-15 octobre 1997, Bruxelles : CIUF-Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française, pp. 17-26, ("Repères en Sciences Bibliothéconomiques").

MIQUEL, A.(1989). *Les bibliothèques universitaires : rapport au Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Paris : La Documentation française.

Mission académique pour la lecture(1987). *Une année de Mission - lecture. Les animateurs - conseillers pour la lecture : leur action en 1985-1986*. Lille : CRDP.

MOEGLIN, P. (1993), Critique du marketing éducatif, *MSCOPE*, N°5.

MOLLARD, M.(1996). *Les CDI à l'heure du management*. Paris : ENSSIB-FADBEN

MOLLO, S.(1983). Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques. *Brises*, n° 3, p. 67-72.

MONTANDON-BINET, C.(1997). Les paradigmes sous-jacents à la notion de tutorat. *Savoir Education Formation*, n° 1, janvier - février - mars, p.17-33.

MONTEIL J.M., (1985), *Dynamique sociale et systèmes de formation*, Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.

- MONTHUS, M. (1994) *Pratique documentaire et prise de notes*. Toulouse : CRDP.
- MONTHUS, M., Apprendre l'autonomie au CDI, PARIS/HACHETTE, 1997.
- MONTHUS, M., Guide à l'usage des documentalistes et leurs partenaires dans l'établissement, PARIS : CNDP, HACHETTE, 1993.
- MORIZIO, C., SAJ, M.P. et SOUCHAUD, M.(1996). *Les technologies de l'information au CDI*. Paris : Hachette éducation.
- MOTTA, D.(1988) L'accès à la documentation étrangère en EPS. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 14, p. 80-86.
- MOULIN, J.F.(1995). *La vidéocorrespondance scolaire : un nouveau rituel pédagogique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris VIII, 1995.
- MOYNE, A.(1982). *Le travail autonome : vers une autre pédagogie ?* Paris : Fleurus.
- NAVARRO M., TOURNIER M., Les professeurs et le manuel scolaire, Paris : INRP, 1985
- NEGROPONTE, N.(1995). *L'homme numérique*. Paris : Laffont.
- NOBLE D. D., (1996), Mad Rushes into the future: the overselling of educational technology, *Educational Leadership*, vol. 54, N°3, P. 18-22.
- NYSSSEN, H., *Du texte au livre : les avatars du sens*, NATHAN 1993
- NYSSSEN, H., L'éditeur et son double: carnets de 1989-1996, ACTES SUD, 1997.
- op. cit.*, p. 590-605.
- OUZOULIAS, R.(1985). Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 6, p. 77-94.
- PALLIER, D (1961) Pauvres universitaires. *Autrement*, série mutations, n° 121, p.135-142.

- PALLIER, D (1992b). Les bibliothèques universitaires de 1945 à 1975 : chiffres et sources statistiques. *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 37, n° 3, p. 135-142.
- PALLIER, D.(1992a).Bibliothèques universitaires : l'expansion ? In : Poulain, M. *Histoire des bibliothèques, op. cit.*, p. 361-402.
- PAPADOUDI H., (1995), Interview de Anne VICHER et de Christine HEULOT, Tutorat, une autonomie assistée, *MSCOPE*, N° 9, Mars.
- PAPERT S., (1994), *L'enfant et la machine à connaître : repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Paris : Dunod.
- PAPERT Seymour, Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissage, PARIS : Flammarion, 1980.
- PARENT, Y.(1984). *Les BCD, pour quelle école, pour quelle lecture*. Paris : AFL.
- PARENT, Y.(1989). *L'histoire des bibliothèques scolaires en France : évolutions et perspectives actuelles*. Communication à la 55^e conférence de l'IFLA, Paris, 23 Août1989. 7p. Paris : IPN.
- PASSERON, J.C.(1991). "Le polymorphisme culturel de la lecture " In : Passeron, J.C., dir. *Le raisonnement sociologique : l'espace non poperien de raisonnement naturel*. Paris : Nathan.(Essais et Recherches)
- PASTIAUX-THIRIAT, G. et BERBAIN, J.M.(1990). Pour une interactivité entre les chercheurs et les enseignants. Quelle information ? Quelles ressources ? *Perspectives documentaires en éducation*, n° 21, p. 116-123.
- PERAYA D. (1994). Formation à distance et communication médiatisée. *Recherches en Communication*, 1, 147-157.
- PERAYA D. (1997). A Swiss Experience in Distance education Educational Technologies. In D. Cornell et R. Ingram, *An international Survey of Distance Education and learning. From Smoke Signals to Satellite III*. Orlando. CIME.
- PERAYA D. (1998-a). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. un apport

récioproque. *Revue européenne des sciences sociales*, XXXVI, 111, 171-188.

PERAYA D. (1998-c). Vers les campus virtuels. Principes et fonctionnements techno-sémiopragmatiques des dispositifs virtuels de formation. Communication présentée au colloque « Dispositifs & médiation des savoirs », GReMS, GRAME, Département de Communication, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.

PERAYA D., (1993), Les formes de la communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique, *Journal de l'enseignement primaire*, mai-juin.

PERONI, M. (1988). *Histoire de lire. Lecture et parcours biographique*. Paris : BPI, Centre G. Pompidou.(Etudes et recherches)

PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

PERRIAULT J., (1989), *Logique de l'usage : Essais sur les machines à communiquer*, Paris : Flammarion.

PERRIAULT, J (1981) *Mémoires de l'ombre et du son*. Paris : Flammarion.

PERRIAULT, J (1989). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

PERRIAULT, J. (1989), *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Paris : Flammarion.

PERRIAULT, J.(1996). *La communication du savoir à distance : autoroutes de l'information et télé - savoirs*. Paris : L'Harmattan.(Education et formation: références)

PETIT, E. (1980). *Les centres de documentation et d'information, facteur de changement dans les établissements du second degré*. Thèse de 3ème cycle. Université de Lyon.

PIAGET, J. *Reussir et comprendre*, PARIS: PUF, 1974.

- PINE DE LISE VIEIRA, N.(1997). Les enseignants-chercheurs et l'information électronique ; l'exemple de l'université de Bordeaux. *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 42, n° 6.
- PINEAU G. , *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*, in : *La formation expérientielle* , Paris : La documentation française, 1984
- PINEAU G., La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation, IN: *Apprendre par l'expérience* , Education permanente, N°100/101, 1989.
- PINEAU, G. (1997) Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. Contribution à l'approche des histoires de vie professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 147-158.
- PINEAU, G. et LE GRAND, J.L.(1993) *Les histoires de vie*. Paris : PUF. (QSJ)
- PINEAU, G. et Marie- Michèle (1983) *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig ; Montréal : Albert Saint Martin.
- PINGAUD-BARREAU, J.C.(1982). *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture, rapport au ministre de la culture*. Paris : Dalloz.
- PIRIOT, M.(1997). *Pratiques culturelles chez les instituteurs et réinvestissement pédagogique. Les pratiques personnelles comme déterminants sociaux des pratiques pédagogiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation : Université de Paris V- René Descartes.
- PIRSON, R. (1992), Education et nouvelles technologies : pour un outil européen de communication et d'information, *Revue T.I.S. Technologies de l'information et société*, Dunod, N° 1, Vol. 4.
- PISSARRO, S. (1982). L'information dans l'éducation. L'éducation magazine, supplément à l'*Education hebdo*, n° 13, p. 21-29.
- PLATTEAUX H., RICKENMANN R., (1998), Dimension graphique et aspects cognitifs de la table des matières dans le livre

imprimé et le livre électronique, Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES, N°3, 1998.

PLATON, Léon ROBIN traducteur, Oeuvres complètes, Tome 2, Phèdre, Paris : Editions Gallimard, 1950

POIRIER, B.(1993). *Texte filmique et apprentissage de l'histoire*. Paris : INRP.

PORCHER L., (1995), Formations à distance, distances de la formation, *MSCOPE*, N°9, mars.

PORTELLI, P (1993) L'autoformation en milieu éducatif. *Revue française de pédagogie*, n° 102, janvier - février - mars, p. 45-54.

PORTELLI, P (1995) Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ? In : " L'autoformation en chantiers ".*Education permanente*, n° 122, p. 63-78.

PORTELLI, P. (1996). Médiations éducatives et aides à l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, p. 5-19.

POULAIN, M. dir (1988) *Pour une sociologie de la lecture. Lecteurs et lectures dans la France contemporaine*. Paris : Le Cercle de la librairie.

POULAIN, M. dir.(1992).Naissance des sociologies de la lecture. In : *Histoire des bibliothèques françaises. XXè siècle*, op. cit. p. 195-203.

POULAIN, M.(1998) " Bibliothèques ". In : Champy, P. et Etévé, C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, op. cit., p.123-128.

POURTOIS, J.P.(1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant de 5 à 6 ans*. Paris : PUF.

POUTS-LAJUS, S., RICHE-MAGNIER, M., Les technologies éducatives, une occasion de repenser la relation pédagogique, *CARI-INFO*, N°8, 1996.

- POUZARGUE F., L'arbre à palabres: Anthropologie du pouvoir à l'Université, William BLAKE and Co, 1998.
- PRIVAT, J.M. et REUTER, Y.(1991). *Lectures et médiations culturelles. Actes du colloque de Villeurbanne*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- PRIVAT, J.M. et VINSON, M.C. (1996) La fiche de lecture ou la bureaucratisation d'une technique d'animation culturelle. *Pratiques*, juin, n° 90, p. 83-94.
- PRIVAT, J.M., (1993) L'institution des lecteurs. *Pratiques*, n° 80, décembre, p. 7-34.
- PRIVAT, J.M., (1994), *Bibliothèque et école: quelles coopérations? Rapport d'enquête / actes de l'Université d'été de la Grande Motte*, Créteil : CRDP / FFCB.
- PRIVAT, J.M.(1995) Le documentaliste, un passeur culturel. In : La documentation, un outil pour toute une équipe. *Cahiers pédagogiques*, n° 332-333, p. 55-56.
- QUERE M., (1994), *Vers un enseignement sur mesure*, Paris : M.E.N.S.R./D.G.E.S.
- RABARDEL P. et VERILLON P., Relations aux objets et développement cognitif, IN: *Actes des 7^{ème} journée internationales sur l'Education Scientifiques*, Chamonix, 1985.
- RABARDEL, P.(1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A.Colin.
- RAICHVARG, D (1991) *Savants et ignorants : une histoire de la vulgarisation des sciences*. Paris : Seuil (Science ouverte)
- RAICHVARG, D. et GIORDAN, A. (1986). Quelques conditions pour vulgariser la science à des enfants. *Revue française de pédagogie*, n° 76, p. 57-67.
- RAICHVARG, D.(1993). *Science et spectacle. Figure d'une rencontre*. Nice : Z'éditions.
- RAYWARD, W. B.(1996).The history and historiography of information science : somme reflections. *Information Processing et Management*, vol. 32, n°1, p. 3-17.

- REBOUL, E.(1977). *Information et pédagogie*. Paris : Casterman.
- REBOUL, O.(1987). Le cours ou le livre ? Propos sur l'enseignement à l'université. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 17, p.105-111.
- REMIGNY M.J., L'apprenant, le savoir, les autres et l'instrument, *Cahiers pédagogiques* N°362 (supplément CD-ROM), 1998.
- RENAUT, A.(1995) *Les révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-LEVY.
- RENOULT, D.(1993). L'offre des bibliothèques universitaires face à la demande des étudiants. In : Fraisse, E., *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p. 193-206.
- RESNICK, L.B.(1987). *Education and learning to think*. Washington : National Academy Press.
- REUTER, Y.(1994). *Les interactions lecture/écriture. Actes du colloque Théodile-Crel de Lille, novembre 1993*. Genève : Peter Lang.
- RICHARDOT, B. (1999). La part de soi dans la recherche et la lecture documentaire. In : Faut-il avoir peur de l'autoformation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 370, p. 34-35.
- ROBINE, N (1977) Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. In : Ben Cheikh, Dubois, J. *Sociologie du livre et de la lecture*. Liège : ARUL ; PERB.(Mémoires ; 1), p. 29-40.
- ROBINE, N (1987b) Lecteurs et mauvais genres. *Pratiques*, juin, n° 54, p. 95-108.
- ROBINE, N (1991a) Etat et résultats de la recherche sur l'évolution de la lecture en France. *Cahiers de l'économie du livre*, n° 5, mars, p. 80-105.
- ROBINE, N (1994).Lecteurs, lectures et projets de vie : comment lit le lecteur populaire? In : Saint Jacques, D., *L'acte de lecture, Actes du colloque de l'Université Laval, Québec, les 22-24 octobre 1992*. Québec : Nuit Blanche, p. 133-144.

- ROBINE, N (1995) Les relations entre la faible lecture et les représentations dominantes dans le milieu social. In : Goffard, S. et Lorrant-Jolly, A. *Les adolescents et la lecture, op. cit.*, p. 95-105.
- ROCHEX, J.Y (1995) *L'expérience scolaire entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- ROCHEX, J.Y (1997) L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 105-148.
- ROMAINVILLE M (1992)., Savoir parler de ses manières d'apprendre, *Pédagogiques*, Vol 10, n°2, pp. 129-145.
- ROMAINVILLE M. (1993), *Savoir parler de ses méthodes*, BRUxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE M. (1996), La métamémoire, *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 3, 1996, pp. 183-202.
- ROMAINVILLE M. (1997), *Hors de l'évaluation de la qualité, point de salut ?*, Actes du 15ème colloque de l'AIPU "Stratégies et médias pédagogiques pour l'apprentissage et l'évaluation dans l'enseignement supérieur", Liège, pp. 371-388.
- ROMAINVILLE M. et BIASIN C., Améliorer les stratégies cognitives des étudiants, *Actes du Colloque AIPU de Montréal*, 1990
- ROMAINVILLE M., (1992), Pourquoi les étudiants n'exploitent pas l'aide pédagogique ?, *Réseau*, N°20.
- ROMAINVILLE M., (1994), Faire apprendre des méthodes : les cas de la prise de notes, *Recherche en éducation, théorie et pratique*, N°17 3^{ème} trimestre.
- ROMAINVILLE M., BIEMAR S. et PHILIPPE M.C., L'initiation à la méthodologie universitaire : la quadrature du cercle, IN : BECHARD J.P. et GREGOIRE D., Apprendre et enseigner autrement, Actes du 16^{ème} Colloque International de l'AIPU, Montréal QUEBEC, 1999.

- ROQUEPLO, P. (1974). *Le partage du savoir, science, culture, vulgarisation*. Paris : Le Seuil.
- ROSNAY, J. de, Du pasteur au passeur, *Le monde de l'éducation*, février 1997.
- ROTHIER-BAUTZER, E.(1998) Le rôle des objets dans le cadrage de l'activité pédagogique : pour une analyse contextualisée de la difficulté scolaire. *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 81-90.
- SAFAVI, G. et RENOULT, D. (1989). Usages et usagers d'une bibliothèque universitaire. Bilan de trois enquêtes. *Bulletin des bibliothèques de France*, t.34, n° 6, p. 515-519.
- SCHNEUWLY, B. et BRONCART, J.-P., Vigotsky aujourd'hui, Ed. Delachaux Niestlé, 1981.
- SCHRIEWER, J. et KEINER, E. (1992).Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences : France and Germany. *Comparative Education Review*, vol. 36, n° 1, p. 25-51.
- SEATTLER, P., A history of instructional technology, 1968.
- SEIBEL, B., (1988). *Au nom du livre. Analyse sociale d'une profession, les bibliothécaires*. Paris : La Documentation française.
- SEIBEL, B., (1992)" Les enjeux d'une profession ". In : Poulain, M.dir. *Histoire des bibliothèques*,
- SEIBEL, B., (1995a). La naissance d'une profession : les documentalistes des lycées et collèges (1958-1989). In : Seibel, B. et Verdon, R. Les documentalistes de CDI. *Dossiers d'Education et formations*, n° 57, p.1-48.
- SEIBEL, B., (1997) La place des CDI dans le processus éducatif : le rôle de Jean Hassenforder. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, p. 79-85.
- SEIBEL, B., dir., (1995b). *Lire et faire lire. Les usages de l'écrit aux politiques de la lecture*. Paris : Le Monde Editions.
- SERIEYX, H.(1993). Formation à l'information. Rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieyx. In

: *Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information.* Paris : ADBS.

SFEZ L., (1988), *Critique de la communication*, Paris : Seuil.

SHANNON L.E., WEAVER N., (1975), *Théorie mathématique de la communication*, Paris : Retz.

SIMPSON M. L., The status of study strategy instruction : implications for classroom teachers, *Journal of reading*, N°28, 1984

SINGLY, F. de (1993b) Savoir hériter : la transmission du goût de lecture chez les étudiants. In : Fraisse, E., dir., *Les étudiants et la lecture, op. cit.*, p. 49-72.

SIRE, M.(1975).*Le document et l' information. Leur rôle dans l'éducation.* Paris : Colin-Bourrelier.

SIROTA, R. (1993) Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n° 104, p.85-108. SIROTA, R. et EIDELMAN, J.(1988). " Autonomie et dépendance dans les bibliothèques enfantines ". In : Perrenoud, P, dir. et Montandon, C., dir. *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs.* Lausanne : Réalités sociales, p. 55-74.

SOERGEL, D.(1998) An information science manifesto. *Bulletin of American Society for Information Science*, december-january, vol. 24, p. 10-12.

SOREL, M. (1987), L'éducabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle-t-on ? Pourquoi ? , *Education Permanente*, n° 88-89

STEPHENS, K., UNWIN, L. (1997). Postgraduate Distance Education and Libraries : educational principles versus pragmatic course design. *Teaching in Higher Education*, vol. 2, n° 2, p. 153-165.

STEPHENS, K., UNWIN, L. and BOLTON, N.(1997). The use of libraries by postgraduate distance learning students : a mismatch of expectations. *Open Learning*, Nov.

STRAKA Gérald A., (1996), Transition du paradigme instructiviste vers le paradigme constructiviste de la Formation

Professionnelle en Allemagne, in : *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Lille : USTL-CUEEP, N°32-33.

STRAKA Gérald A., (1998), Pour une instrumentation de l'apprentissage autodirigé ", in *Autonomie et formation au cours de la vie*, LYON : Chronique sociale.

SUBLET, F. et PRETEUR, Y. (1989). Les étudiants et la lecture. *Dossiers de l'éducation*, n° 16, p. 51-64.

SUMMERS, E.G., MATHESON, J. and CONY, R. (1983). The Effect of Personal, Professional and Psychological Attributes and Information Seeking Behavior on the Use of Information Sources by Educators. *Journal of the american society for Information*, 34(1), p. 75-85.

TABET, C.(1996). *La bibliothèque " hors les murs "*. Paris : Cercle de la Librairie. (Coll. Bibliothèques)

TAFFORIN, B.(1995). *Le centre de documentation et d'information : un objet sémiotique*. Communication au colloque international " Recherches et formation des enseignants ". IUFM de Toulouse, février 1995, 10 p.

TAILLEFER, G.(1995). La bibliographie à l'université de Toulouse-le Mirail. Enquête sur les enseignants et les étudiants. *Perspectives documentaires en éducation*, n ° 36, p. 79-92.

TAYSSE, A.(1996) Ni bibliothèque ni CDI, la bibliothèque centre documentaire à l'école primaire. In : La fonction documentaire en question. *Administration et éducation*, n° 72, p. 77-98.

TERLON, C. (1988) Les ressources documentaires des bibliothèques américaines. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 14, p. 90-95.

TERLON, C. (1988), *Nouvelles technologies et individualisation de l'enseignement*, Thèse de doctorat des Sciences de l'Education, Université Paris 13.

TOCHON, F. V. (1991), *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée*

des enseignants, Toulouse : Ed. universitaires du Sud,
(Recherches et pratiques éducatives

TOUGH, A. (1982). *The adult's learning projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.(Research in Education ; 1)

TREFFEL, J. (1973) Le travail indépendant et l'aménagement de l'espace scolaire. *Amis de Sèvres*, n°3, p. 29-36.

TREFFEL, M.-M., (1992), L'Informatisation des centres de documentation et d'information : le nouveau paysage documentaire des CDI et la merveilleuse fécondité pédagogique de l'informatique documentaire, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 119 et 120.

TREFFEL, M.M., (1995), Le Documentaliste et les nouvelles technologies de l'information, *Inter-CDI*, revue des centres documentaires et bibliothèques, n° 136, juillet-août 1995, pp. 8-9.

TREMBLAY N.A et all., Construire l'autoformation: trois modèles pour l'action, IN: FOUCHER R. et all., Autoformation dans les organisations: Actes préliminaires 1997, GIRAT: Montréal, 1997.

TREMBLAY, N. (1986) *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

TREMBLAY, N. (1995) L'autodidaxie : fascinant analogue pour éduquer, demain. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 36, p. 19-35.

TREMBLAY, N. (1996). Quatre compétences clés pour l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, vol. 29, p.

TREMBLAY, N., Apprentissage en situation d'autodidaxie, QUEBEC : Presses de l'Université de MONTREAL, 1986

TRICOT A., PIERRE-DEMARCY C., EL BOUSSARGHINI R., (1998), Un panorama des recherches sur l'activité mentale de

l'utilisateur d'un hypermédia, Revue SCIENCES ET TECHNIQUES EDUCATIVES, N°4, 1998.

TRINKNER, C. L., selected by. (1962). *Better libraries make better schools*. Hamden, connecticut : The Schoe String Press.

TRIQUET, E. (1993)., Analyse de la génèse d'une exposition de science. Pour une approche de la transposition médiatique, Thèse de doctorat, Université Claude Bernard-Lyon, 1993.

TRIQUET, E., Confrontation d'imaginaires lors de la genèse d'une exposition scientifique, Actes des Journées de l'information et de l'éducation scientifiques, N° XII, 1990

TRIQUET, E., L'exposition de science: Objet d'affrontement de logiques scientifiques et de logiques médiatiques, Actes des Journées de l'information et de l'éducation scientifiques, N° XVI, 1994.

TROCME- FABRE, H.(1999) *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Ed. d'Organisation.

TROCME-FABRE H. (1992). *Le " savoir apprendre "*. Lyon : Voies livres (Se Former+ ; 14). (Coll. Rencontres pédagogiques ; 25) 42, p. 87-97.

TROCME-FABRE, H., J'apprends donc je suis, PARIS: Editions de l'organisation, 1987.

TROUX, A., (1953) Le document dans l'enseignement de l'histoire, L'Education Nationale, 12 mars 1953.

UNESCO, MESR, Former et apprendre à s'informer: pour une culture de l'information, PARIS: ADBS, 1993.

VAN CUYCK, A., BERGER, P. et CHOFFAT *et al.*(1998) *Rôles et enjeux des CDI dans l'innovation pédagogique en région Rhône-Alpes*. Lyon : Conseil régional Rhône-Alpes. 2 tomes.

VERNOTTE, F., CHARRIER, C. et MORIZIO, C.(1998). Du CDI au centre de ressources multimédias : un outil pour développer une culture de l'information à l'école " In : Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation. *Education et francophonie*, vol. XXVI, n° 1, automne-hiver.

- VERPLAETSE, J.P.(1984).*Les familles en jeu : cartes sur table pour une pédagogie documentaire*. Lille : CRDP.
- VERRET, M. (1975) *Le temps des études*, 2 vol.Paris : Champion.
- VERRIER, C. (1999) *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris : Anthropos.
- VIGNAUD J.-M., (1993), *L'introduction de la télématique dans une école élémentaire : une situation innovante comme analyseur des interactions entre enseignants, élèves et parents*, Thèse de doctorat nouveau régime.
- VIGOTSKY, L, (1934) *Pensée et langage* , Paris : Messidor/editions sociales, 1985.
- VINCENT, G.,(dir), *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, LYON : Presse Universitaire de Lyon, 1994.
- VUILLAUME, Marcelle, DANJOY Véronique, *Pédagogie documentaire : éléments d'une problématique*, Education et développement, N°75, février 1972.
- VYGOTSKI L. S.(1930), *La méthode instrumentale en psychologie*, traduit dans SCHNEUWLY B. & BRONCKART J.P. (Dir.), *VYGOTSKI aujourd'hui*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1930 trad. 1985.
- VYGOTSKI, L.(1997).1ère éd. 1934. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WALTON, G., DAY, J. et EDWARDS, C. (1996). Role changes for the academic librarian to support effectively the networked learner : implications of the IMPEL Project. *Education for information*, n° 14, p. 343-350.
- WARZAGER, D (1992).De l'instrumentation à l'investigation. *Argos*, n° 9, p. 43-47.
- WARZAGER, D.(1995).La documentation, indiscipline nouvelle. *Inter-Cdi*, n° 125, 19 p.
- WEIL-BARAIS, A.(1996).La médiation des apprentissages par l'enseignant. *Educations*, juin-octobre, p. 37-39.

- WEILL, C. (1997). La pratique médicale peut-elle changer ?
Sciences sociales et santé
- WELLS, J., The influence of library usage on undergraduate academic success, Australian academic and research libraries, N°46, 1995
- WIENNER N., (1952), *Cybernétique et société*, Paris : Editions des deux rives.
- WOLFS, J.L.(1998). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire à l'université. Recherche - Théorie - Application*. Paris ; BRUxelles : De Boeck-Larcier.
- ZIMMERMAN B. J. (1995), Self-efficacy and educational development. In: BANDURA A. (1995), *Self-efficacy in changing societies*, New York : Cambridge University.

Table des matières.

I - INTRODUCTION : CHEMINS CONSTRUITS OU ERRANCE D'UNE MARCHE ?.....	8
II – PARCOURS PROFESSIONNEL. ENTRE MILITANCE ET SCIENCE : LA MEDIATION DOCUMENTAIRE.	19
LES ANNEES D'ENFANCE : LA MISE EN SCENE SCOLAIRE	20
DE L'ELEVE AU MAITRE : ROLE DES INFORMATIONS.	25
DES SAVOIRS AUX INFORMATIONS : APPROCHE DES THEORIES DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION.....	32
LES PRATIQUES DOCUMENTAIRES : ENTRE MILITANTISME ET THEORISATION.	37
DU DOCUMENT AUX MEDIAS : L'APPROCHE DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES	44
III – PARCOURS DE RECHERCHE, CHEMINS D'ECRITURE.	51
PARCOURS DE RECHERCHE : SYNTHESE D'UN CHEMINEMENT.....	51
<i>Le concept d'information au carrefour d'approches théoriques complémentaires.</i>	<i>57</i>
<i>Médiation documentaire : la documentation comme outil d'autodidaxie.</i>	<i>62</i>
<i>Dispositifs médiatiques et technologies éducatives.</i>	<i>65</i>
CHEMINS D'ECRITURE.	69
PUBLICATIONS DEPUIS 1993	73
<i>Médiation documentaire et éducation.</i>	<i>73</i>
<i>Technologie éducative et processus de formation.....</i>	<i>76</i>
<i>Processus d'information et métier d'enseignant.</i>	<i>78</i>
<i>Pratiques d'études et pratiques d'autoformation.</i>	<i>80</i>
<i>Intervention : colloques internationaux.</i>	<i>83</i>
<i>Sciences de l'éducation et technologies nouvelles.....</i>	<i>83</i>
<i>Pratiques de formation processus d'autoformation.</i>	<i>86</i>

<i>Documentation, bibliothèques et sciences de l'information.....</i>	<i>87</i>
IV – CADRE THEORIQUE : DOCUMENTS, MEDIA ET FORMATION .	90
4-1 LES PRATIQUES MEDIATQUES : UN REGARD PORTE SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.	91
4-2 DOCUMENT ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS.....	94
4-3 MEDIA ET PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE.	99
4-4 DISPOSITIFS MEDIATISES ET PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	102
4-5 SYNTHESE.	111
V – LA MEDIATION DU DOCUMENT : SON ROLE DANS LES DYNAMIQUES SCOLAIRES.	113
5-1 MEDIA ET MEMOIRE.	115
5-2 MEDIA SUPPORT D'APPRENTISSAGE.	118
5-3 <i>Médias et matérialité du savoir.</i>	<i>121</i>
5-3 MEDIAS ET MEDIATIONS.	122
5-4 DOCUMENTATION ET INNOVATION PEDAGOGIQUE.	129
VI – APPROCHES MEDIATQUES DES TECHNOLOGIES EDUCATIVES.	136
6-1 VERS UN MODELE D'APPROCHE DES DISPOSITIFS MEDIATISES.....	138
6-1-1. <i>La recherche ou l'innovation.</i>	<i>140</i>
6-1-2. <i>Centration technologique.</i>	<i>142</i>
6-1-3 <i>L'émergence d'un champ de recherche.</i>	<i>144</i>
6-1-4 <i>regards sur les pratiques enseignantes.</i>	<i>146</i>
6-2 DE L'ETUDE DES DISPOSITIFS DE FORMATION MEDIATISEE A L'APPROCHE DES DYNAMIQUES FORMATIVES.....	148
BILAN DES RECHERCHES ET ANCRAGES CONCEPTUELS.	161
METHODOLOGIE D'APPROCHE DES PRATIQUES ET DES USAGES MEDIATQUES ET DOCUMENTAIRES.	161
LE SENS DE MON PROJET.....	164
INDEX DES AUTEURS.....	166

INDEX DES MOTS CLES	171
BIBLIOGRAPHIE DE TRAVAIL :.....	177
TABLE DES MATIERES.	240